



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XVI Edición)

***Una escuela de teatro: el Acto de Traducción como
Herramienta creativa en el Aula de ELE y Propuesta de Actividades
(PT-ES/ES-PT)***

Estudiante: Iris Martínez Martínez

Tutora: Carmen Muñiz Cachón

CURSO 2024-2025

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I	9
1. LA TRADUCCIÓN: UNA PRÁCTICA SUJETA A LOS TIEMPOS	9
1.1. TRADUCCIÓN: UN PROCESO SIEMPRE EN RENOVACIÓN	9
1.1.1. <i>Recorrido histórico.....</i>	9
1.1.2. <i>La traducción: definición, alcance y perspectivas</i>	14
1.1.3. <i>Las modalidades de traducción</i>	21
1.2. TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	23
1.2.1. <i>Sobre cómo se ha castigado la traducción: el destierro</i>	29
1.2.2. <i>Hacia nuevas perspectivas: repatriación</i>	36
1.2.3. <i>Lengua materna y lengua extranjera: ni juntas ni separadas</i>	43
CAPÍTULO II	48
2. EL PROFESOR Y LA ESCUELA: UN ACTO TEATRAL	48
2.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR.....	50
2.1.1. <i>El estudiante: un protagonista.....</i>	54
2.2. LOS MÚLTIPLES PAPELES DEL PROFESOR	55
2.2.1. <i>El docente y alumno traductor: lector, filósofo, investigador y escritor</i>	58
2.3. UN AULA INDUCTIVA.....	62
2.4. LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA	65
2.5. UN AULA CREATIVA	68
2.6. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR	73
CAPÍTULO III	80
3.EL ACTO DE TRADUCCIÓN EN EL AULA DE ELE: PROPUESTA Y ANÁLISIS DE	
ACTIVIDADES.....	80
3.1. LA PRAGMÁTICA EN LA CULTURA	81
3.1.1. <i>Los nombres propios.....</i>	83
3.1.2. <i>Antropónimos: apodos</i>	85
3.1.3. <i>Antropónimos: reales</i>	94

3.1.4. <i>Fraseología</i>	97
3.2. CANCIONES Y POESÍA.....	101
3.3. TRADUCIENDO AL OÍDO.....	105
CONCLUSIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXO	114

Resumen: Después de mucho tiempo apartada, la traducción está comenzando a encontrar de nuevo su lugar en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En el presente trabajo, proponemos, en primer lugar, un recorrido por la historia de la traducción como herramienta para la expansión del conocimiento y también como herramienta didáctica. En segundo lugar, proponemos una reflexión sobre qué es la traducción, quién es el traductor y qué papeles tiene el docente de lenguas. Finalmente, proponemos una serie de actividades de traducción creativa, siguiendo un enfoque comunicativo. Todo ello explicado mediante la siguiente metáfora: la clase de lenguas como una escuela de teatro.

Palabras clave: traducción; creatividad; comunicación; profesorado de LE; lengua extranjera.

Abstract: After being away for so long, translation is finding again its place in foreign language teaching and learning. In the present work, we suggest, firstly, an overview of the history of the translation as a knowledge expansion tool and as a teaching tool. Secondly, we propose a reflection about what is translation, who is the translator, and which roles has the language teacher. Lastly, we suggest a number of creative translation activities, following a communicative method. All of this explained through the next metaphor: a language class seen as an acting school.

Keywords: translation; creativity; communication; FL teacher; foreign language

INTRODUCCIÓN

«Misioneros sin más dios que un deseo: el que gentes remotas consigan conocerse y conversar» (Vicente Piqueras 2022: 90). Con esta cita nos gustaría introducir el presente trabajo, pues con ella podemos resumir la meta principal que tiene la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, en la propuesta que presentamos vamos a ir un paso más allá e intentar defender lo siguiente: la traducción como una herramienta en el aula de E/LE.

Por un lado, cuando las personas piensan en una clase de lenguas, la idea que se suele generar en la mente es la de libros de actividades, fichas, pistas de audio y textos para leer. Además, las clases de lenguas —y de otras muchas asignaturas— se ven como una obligación, una clase a la que hay que ir porque sí, en las que se *estudia* y no se *aprende*, dos cosas diferentes. Por otro lado, se encuentran los métodos poco novedosos y mecánicos que se suelen emplear y el protagonismo del equipo docente en el desarrollo de la clase, algo que tampoco motiva a los estudiantes.

Es posible que una de las frases más repetidas en una clase de lenguas extranjeras sea: «¿Qué significa esto?». Ante ello, los estudiantes esperan del profesor una traducción como respuesta. Es esta palabra, *traducción*, la que queremos subrayar, pues es un proceso que va mucho más allá de la simple transferencia de significados de una lengua a otra, implica conocer la cultura de las lenguas de trabajo, entender y leer entre líneas lo que quieren decir los enunciados emitidos, es un proceso que sirve para comunicar. Este concepto, *comunicación*, es otro de los objetivos de este trabajo.

Así pues, ¿qué pasaría si juntásemos en un aula la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras? Podríamos transferir de una lengua a otra el día a día de los estudiantes, convirtiendo de este modo el aula en una prolongación de su vida diaria. Pero es imposible presentar en un aula todas las situaciones posibles, y mucho menos hacerlo con traducción y por escrito. Por esta razón, la traducción es una herramienta que se emplearía de vez en cuando, pues es una buena forma para que los estudiantes utilicen la creatividad y desarrollen al mismo tiempo estrategias de aprendizaje y uso de la lengua que les servirán para otros ámbitos de su vida en un futuro, idea que defendemos como otro de nuestros objetivos. Sin embargo, aquí se le plantea una dificultad al docente: cómo despertar la creatividad y la imaginación de sus estudiantes.

Las escuelas de hoy aún no han normalizado por completo que innovar en las aulas puede ser muy beneficioso, otro de los objetivos que defendemos.

Traducción, docencia y creación. Tres palabras clave que han sido la inspiración para el guion de este trabajo. Traducir supone un esfuerzo en el que el traductor debe ponerse en una situación determinada y en el lugar de un personaje específico, es como un actor. El docente tiene muchas tareas en un aula, no solo enseñar, pues también tiene que observar a los estudiantes, crear, modificar y buscar materiales que cubran sus necesidades. Así mismo, tiene que sentir la necesidad de actualizarse, lo que le llevará a querer investigar nuevos métodos y estrategias que le ayuden a mejorar el aula y la convivencia dentro de esta entre todos los participantes. El docente también tiene muchos papeles dentro de la institución, es un actor como el traductor. La creación es lo que mueve la imaginación y lo que despierta el pensamiento divergente, y una forma de pensar más allá de lo que siempre ha sido permite llevar al aula actividades diferentes que motiven a los estudiantes y despierten en ellos también la creatividad, otro de los objetivos que planteamos con nuestra unidad didáctica.

De esta inspiración, ha surgido el resto de los elementos de la obra teatral: si un docente es también traductor, tendrá que actuar según sus papeles como parte del equipo docente, pero también según los papeles de los personajes que esté traduciendo. Entonces, ¿por qué no ver una institución como una escuela de teatro, en la que los docentes entreguen los guiones de la vida fuera del aula a los estudiantes, para que los trabajen y ensayen en el aula, preparen sus personajes y papeles para cuando salgan a la calle, el verdadero escenario donde actuarán en español?

El hecho de que por errores del pasado se haya etiquetado a la traducción como una herramienta inválida para la enseñanza de lenguas, nos ha empujado y motivado más a hacer esta propuesta, en la que presentamos una serie de actividades comunicativas de traducción, donde prima aprender trabajando en equipo por encima de estudiar aspectos teóricos de la lengua, siguiendo métodos poco dinámicos que requieren poca implicación por parte del estudiantado. Con el presente trabajo proponemos defender que, mediante la traducción, se pueden trabajar todas las competencias lingüísticas e incluso puede ser beneficioso para los estudiantes, no solo durante su vida académica, sino también cuando esta finalice.

CAPÍTULO I

1. LA TRADUCCIÓN: UNA PRÁCTICA SUJETA A LOS TIEMPOS

La traducción, desde tiempos inmemoriales,
ha facilitado la paz. La traducción hace
posible la comunicación.

(F. Kuang 2024: 117)

A lo largo del siguiente epígrafe hablaremos sobre la traducción, aportando puntos de vista de diversos autores, relacionados con su alcance y perspectivas, pues la traducción es un proceso con diversas aristas sujeto al paso del tiempo y a quien lo utiliza.

Seguidamente, haremos un repaso sobre los diferentes metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), en los que la traducción y su imagen ha ido cada vez volviéndose más negativa hasta llegar a eliminarse por completo de la didáctica de lenguas, pero como veremos, los tiempos cambian, igual que el propio concepto de traducción. Así mismo, también hablaremos sobre los diferentes modalidades de traducción.

En la última parte hablaremos de la reintroducción de esta actividad en las aulas de lenguas como una herramienta más. Por un lado, hablaremos sobre su visión negativa y aportaremos algunos argumentos, a favor y en contra, para después presentar una visión positiva sobre su uso. En esta misma parte, también haremos una distinción entre diversos tipos de traducción: pedagógica y profesional, pues en muchas ocasiones se llegan a confundir en las aulas.

Para finalizar el epígrafe, veremos una serie de puntos en los que se presentará por qué la lengua materna de los estudiantes podría —o no— afectar al proceso de aprendizaje, y cómo esta podría introducirse para aprovechar más las clases.

1.1. Traducción: un proceso siempre en renovación

1.1.1. *Recorrido histórico*

Si hubiera que situar un comienzo para la traducción, este sería el atestiguado en la piedra Rosetta, que data del 196 a. C., pero fue descubierta en el siglo XVIII. Se considera la primera prueba de traducción porque en ella aparecen inscripciones en tres escrituras: jeroglífica, demótica y griego antiguo. Sin embargo, el viaje de la traducción

ya había comenzado bastante tiempo atrás, pues en la antigua Grecia y Roma, mucho antes de las inscripciones de la piedra Rosetta, ya se traducían, un ejemplo es la traducción de obras griegas al latín. Durante esta época, el hebreo que hasta entonces habría sido la lengua religiosa, comenzaría a desaparecer y, ante el miedo a su extinción, se verían en la necesidad de traducir las escrituras al griego y de este, en el siglo II d.C., al latín, pero no sería hasta el siglo IV d. C., de la mano de San Jerónimo —conocido hoy como el padre de los traductores— cuando la traducción alcanzaría gran envergadura gracias a su labor traduciendo la *Biblia: la Vulgata*, única traducción autorizada por la iglesia católica hasta la actualidad.

Dando un salto en el tiempo y en el espacio, hacia mediados del siglo XII, Castilla comenzaría a crecer, las lenguas romances ganarían terreno, se daría también un gran crecimiento económico que se asentaría con la llegada al poder del rey Alfonso X el Sabio (1221-1284); paralelamente, la población cristiana también aumentaría, una población que se impondría frente al islam que dominaba hasta entonces. El castellano viviría un momento de grandísima expansión y enriquecimiento gracias a los nuevos intercambios comerciales y, por consiguiente, a las relaciones sociales que estos demandaban.

Así mismo, tendría lugar un hecho clave para la expansión del castellano y sus variantes: aquello que hasta esa fecha se concentraba en el círculo de los monasterios, saldría y vería la luz gracias a este incipiente crecimiento de Castilla como una nación unida. Gracias al rey Alfonso X el Sabio, el castellano pasaría a ser la lengua de la corte, dejando un poco de lado al latín. Su figura representaría la de un rey interesado por el conocimiento, la investigación, pero sobre todo por conocer y por compartir la cultura con el pueblo. Gracias a su labor, de su puño y letra, nacerían manuscritos en una lengua vulgar e incluso traducciones sobre historia, ciencia y derecho, entre otros. Con el rey Alfonso X el Sabio, no solo crecería el castellano, sino que se plantaría la semilla que haría surgir una ortografía medieval: la *ortografía alfonsí*.

Con el paso del tiempo, no solo se traduciría religión, como ya hemos dicho, la historia, la ciencia y la filosofía también tendrían su espacio, y así fue como en la Edad Media, Bagdad se convertiría en el centro de la traducción del griego al árabe y lograría gran expansión a través de España, territorio que en la época del rey Alfonso X el Sabio se encontraba bajo dominio musulmán. El territorio español no solo tendría un papel

vehicular, sino que también sería, a partir del siglo XII, el hogar de la *Escuela de Traductores de Toledo*, un lugar de gran importancia a nivel europeo. En esta escuela convivirían diversas lenguas y culturas —cristianas, musulmanas y judías— que trabajarían en equipo para traducir textos clásicos del árabe al latín. Un siglo después, esta escuela ampliaría su campo de traducciones, desde medicina, pasando por astrología, hasta incluso traducciones lúdicas.

Vamos a ahondar un poco más en la historia de la Escuela de Traductores de Toledo. Como acabamos de apuntar, sería un lugar de encuentro de tres mundos, pero es importante señalar que, a pesar de estar situada en el territorio castellano, la Escuela de Traductores, no traduciría los textos hebreros y árabes directamente al castellano. La razón sería la siguiente: el castellano, durante el siglo XII, aún no era una lengua asentada, sino que estaba formándose, se trataba de una lengua mayoritariamente oral que, dentro del proceso de traducción, trabajaba como una lengua intermedia entre una lengua A y una lengua B. Los traductores españoles, en algunas ocasiones, se verían obligados a traducir las obras en árabe a una lengua romance, por lo general al castellano, para después transformarlo en un texto en latín. Pero ¿cómo era este proceso de traducción realmente?

Siguiendo las palabras de Mariano Brasa Díez (1996: 41), hoy, traducir es un proceso bastante más simple, si se compara con la época del siglo XII-XIII. En aquel momento, los textos no se traducirían de una lengua A a una lengua B, ni sería labor de una única persona, pues sería complicado que esta supiera leer y escribir, en este caso, árabe y latín, como se espera en la actualidad, por parte del traductor, con las lenguas implicadas. Para explicar cómo funcionaban los métodos de traducción de la Escuela de Toledo, Brasa Díez (1996: 42) nos habla, en un primer momento, de que la labor en esta escuela pasaría por dos épocas, y la primera correspondería con un método que ejemplifica a través de la traducción del griego al latín del *Corpus Dionisyacum*, labor llevada a cabo siglos antes durante el Renacimiento carolingio, siglos VIII-IX.

El autor nos explica que en la traducción de la obra participarían tres personas y que el método funcionaría de la siguiente manera: el primer sujeto (A) leía en alto el texto escrito en griego, después, el segundo (B) lo traducía de forma oral al latín y, el tercero (C) transcribía de oído lo dicho en latín. Sin embargo, y volviendo a la Escuela de

Toledo, nos dice el autor, que el proceso no sería del todo idéntico, pues durante este tan solo participarían dos personas, eso sí, con tres lenguas diferentes. Como ejemplo aporta la traducción de *Liber de Anima* de Avicena, de cuya traducción se encargaría el equipo de Ibn Daound Gundisalvo. Nos explica que el texto original, escrito en árabe, lo traduciría Ibn Daound (sujeto A) del árabe a la lengua romance y, después, Domingo Gundislao (sujeto B) del romance al latín. Así mismo, el sujeto A leería en voz alta el texto original en árabe y, también de forma oral, lo traduciría al romance para que, después, el sujeto B lo transcribiera de oído en romance, pero además este también traduciría mentalmente al latín para, al final, verterlo de forma escrita a esta lengua, su versión final. Como adelantamos anteriormente, el romance —castellano— sería una herramienta oral, de unión entre dos lenguas: árabe y latín.

Este primer método seguiría empleándose a lo largo de todo el siglo XII y continuaría incluso con la llegada del siguiente. Sin embargo, en el transcurso de ese siglo, se daría un cambio de la mano de Gerardo de Cremona, que consistiría en un proceso más parecido a lo que hoy entendemos por traducción: la labor la realizaba solo un sujeto y sin una lengua intermedia, pues los textos se traducirían directamente del árabe al latín, no obstante, sí que existiría un paso intermedio en el que el sujeto traduciría mentalmente al griego para comprobar la versión árabe y poder así encontrar los términos adecuados para expresar la versión final en latín.

En este mismo siglo, con la llegada de Alfonso X el Sabio, la labor del traductor cobraría mucha más importancia y la razón, nos cuenta Brasa Díez (1996: 47), es que, con este nuevo rey, aunque en un primer periodo —1250-1260— se continuara con el método que acabamos de presentar, a este se le añadiría un elemento más: la redacción propiamente dicha de los textos en romance. Sin embargo, señala que, en ocasiones, como el propio rey colaboraba en los procesos de traducción, sí que acudía a un equipo de dos traductores, porque el resultado final —realizado, recordamos, por un único sujeto— no le convencía del todo. Durante el segundo periodo —1260 en adelante—, llegaría un momento de creación, de ahí que se diga que la traducción alfonsí se divide en dos etapas. Ahora, el rey Sabio, haciendo justicia a su nombre, decidiría que había llegado el momento de crear, pero no desde cero y sin bases, sino que las fuentes serían importantes y reales. Es así como comienza un periodo de recopilación de obras y textos

de todos los ámbitos, un periodo en el que el rey también participaría publicando algunas obras y escogiendo los mejores materiales.

Si durante la labor traductora empleada hasta ahora se realizaba a través de lo que hoy llamaríamos método directo, y del cual no se podía asegurar una alta fidelidad respecto del texto original, en este segundo periodo, apunta Brasa Díez (1996: 49), estaríamos frente a un momento en el que la fidelidad y el literalismo serían elevados, algo que desde el punto de vista actual no sería una traducción correcta y natural. No obstante, será necesario tener en cuenta que el castellano era una lengua que estaba naciendo, por esta razón, no se podría redactar con la misma calidad y precisión científica que si se hiciera en árabe, por ello, los traductores del rey Alfonso X, que no conocían la gramática latina, vieron la necesidad de encontrar alguna forma, y para ello emplearon un sistema híbrido entre un sistema de derivación y el empleo de terminología en árabe.

Más allá de todo esto, es importante destacar la relevancia que tendrían todos estos avances y cambios para el desarrollo cultural, tanto en el territorio español como en el resto de países, a los que irían llegando esos nuevos textos en lengua romance para que, posteriormente, se tradujeran a otras lenguas europeas.

La llegada del Renacimiento significaría el descubrimiento de la imprenta, de la mano del alemán Johannes Gutenberg (1400-1468) y su consiguiente aumento de lectores, ya que los libros comenzarían a ser un poco más accesibles al abaratare los costes de producción editorial, pero ¿cómo llegaría a España la imprenta? En España, en las universidades y bibliotecas, los manuscritos continuarían siendo la principal fuente escrita de conocimiento, hasta que, en 1472, en Segovia, se establecería la primera imprenta. La idea vendría de la mano del obispo Juan Arias Dávila, que en aquel momento se encontraba de viaje en Roma. Allí entraría en contacto con el impresor alemán Johannes Parix para invitarlo a la ciudad española y ofrecerle abrir allí una imprenta. Poco a poco, el número de imprentas en territorio español iría aumentando hasta llegar a una treintena a finales de siglo. Esto no sería todo, pues el viaje de la imprenta solo acabaría de comenzar: de Alemania llegaría a España, y de esta comenzaría su viaje al Nuevo Mundo: las Américas (RAE 2022: 43-44).

El siglo XV fue un momento de importantes acontecimientos respecto a la lengua; si el final del siglo XII supuso un punto de inflexión gracias al rey Alfonso X el Sabio, en el siglo XV, el territorio español sería testigo del nacimiento de otra figura importante: Antonio Martínez de Cala (1442-1522), más conocido como Antonio de Nebrija, un humanista que centraría su actividad en el campo, por fin, de la filología. Nebrija quería fijar el latín como referente lingüístico y la lengua vulgar como lengua vehicular entre la población.

Unos meses antes de la primera expedición de Colón (1492), vería la luz la obra del humanista más conocida y que se convertiría en referente y modelo para publicaciones posteriores: *Gramática sobre la lengua castellana*, en lengua romance. Su composición tendría como objetivo establecer un modelo lingüístico, un medio para unificar la lengua y el territorio español. Gracias al rey Alfonso X el Sabio el castellano logró unos niveles de expansión impresionantes para la época, pero en este nuevo siglo llegaría a cada rincón del territorio: enseñanza, religión, vida cotidiana, literatura popular, divulgación; lo escrito y lo oral se darían la mano para llegar a toda una población que cada vez se sentía más unificada. Y como no podía ser menos, el saber científico también tuvo su momento de gran protagonismo gracias a lo que en este trabajo nos proponemos presentar y analizar: la traducción. (RAE 2022:45-46)

1.1.2. La traducción: definición, alcance y perspectivas

A partir del siglo XVIII, el afán por las lenguas extranjeras y los intercambios entre intelectuales harían crecer el papel de la traducción. Así, en el siglo XIX, gracias a los avances en muchos campos de las ciencias, surgiría la necesidad de comunicación, ya no entre las gentes de un mismo territorio, sino entre países, lo que terminaría siendo el momento más alto para la traducción. Durante este periodo, la necesidad de difundir los nuevos avances, conocimientos y teorías harían que este proceso estuviera presente en todos los campos del saber. Sin embargo, esto originaría la necesidad de formar a más personas, surgiendo así los primeros estudios para la formación de traductores.

¿Qué es la traducción? Desde un punto de vista científico la define Peter Newmark (2010: 18-19) como el transvase de unos significados de un texto origen (TO) a un texto meta (TM), de una lengua A a una lengua B, y la compara con la escritura,

pues ambos, señala, son procesos que nunca terminan, siempre se pueden mejorar y suponen un aprendizaje continuo de la propia lengua y de la lengua extranjera.

Por su parte, en las palabras de Amparo Hurtado Albir (2001: 25) encontramos un entorno más amplio, que la define como una habilidad compuesta por varios *saberes*, entre los que se encuentra la capacidad del traductor para seguir el proceso desde el comienzo hasta el final, y ello conlleva otro saber más: la resolución de problemas que puedan darse durante el proceso. Así mismo, la traducción la define como un *saber hacer*, sin embargo, traducir no es una actividad tan simple como parece, pues todos esos saberes suponen un tipo de conocimiento, según señala Hurtado (2001: 25) citando a Anderson (1983), por un lado, *declarativo*, es decir, un conocimiento que permite *saber qué* traducir, es el conocimiento general que poseemos de las cosas y que se va modificando a medida que aumentamos la información en nuestra memoria; por otro lado, *operativo*, que permite *saber cómo* traducir, es el conocimiento que se obtiene gracias a la práctica, en este caso, de la traducción, se trata, pues, de una habilidad para poner en práctica lo interiorizado y está vinculado a las estrategias que un traductor va aprendiendo y desarrollando a medida que aumenta su experiencia.

En la definición de Peter Newmark también encontramos un aspecto interesante para defender algunas de las ideas que presentamos en este trabajo: por un lado, la *sensibilidad* del traductor que le permite ser capaz de emplear lo que sabe, y por otro, la posibilidad de usar su *intuición*, pues la traducción no es un proceso lineal y teórico, sino que supone un ir y venir continuo, incluso cuando ya se ha finalizado. En este sentido, la definición que nos aporta este autor podríamos compararla con la de Hurtado Albir y ver que también nos está hablando sobre ese saber hacer, pero al mismo tiempo, vemos como Newmark parece integrar los conocimientos operativo y declarativo, de los cuales, solo el primero, según señala Hurtado Albir, forma parte del proceso de traducción.

Tras haber presentado estas dos definiciones, nos gustaría añadir que, si bien estamos de acuerdo con ambas, nosotros no vemos la traducción como un simple proceso operativo, sino que, como señala Newmark, esta actividad también debería permitir al traductor desarrollar sus estrategias y herramientas para la resolución de problemas. Así pues, creemos que la traducción va más allá de poner en práctica lo aprendido y, siguiendo los enfoques comunicativos y nocio-funcionales de la enseñanza

y aprendizaje, Christiane Nord (2009) sería la figura que completaría la definición de traducción más adecuada para nuestro trabajo. Según este autor, esta es una actividad de mediación entre culturas, lenguas y personas, es un proceso hecho por humanos para humanos y como tal, es necesario emplear el conocimiento operativo de forma paralela al declarativo.

También es importante otro tipo de conocimiento que creemos no se suele tener muy en cuenta, y este es el *conocimiento actitudinal*, que determina directamente el modo en que nos enfrentamos a las situaciones que se pueden dar en todos los ámbitos de la vida—personal, escolar, laboral—, en nuestro caso, el que nos interesa: el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La actitud es una habilidad que un profesor necesita para enfrentar las situaciones que se den en las aulas y para las que no siempre estará preparado, esta actitud suele tener un papel decisivo en el desarrollo de la clase, por lo que el profesor tendrá que intentar mantenerse con una actitud lo más positiva posible (Stratulat 2013:22-23).

Como hemos visto, la definición de traducción parte de una idea base: el transvase de una serie de significados de una lengua a otra, pero como hemos observado, esta definición va cambiando dependiendo de quién la defina, por lo que podemos decir que la traducción es un concepto que se va perfilando gracias a la experiencia del sujeto que la lleva a cabo, y por esta razón, afirmamos que la traducción es una actividad ligada al paso del tiempo, y por consiguiente, abierta a los cambios.

A continuación, presentamos algunos alcances y perspectivas que hemos seleccionado de distintos autores acerca de la traducción, ya que creemos que esta puede estudiarse también desde un punto de vista más personal, porque de la propia experiencia uno aprende y también puede aportar nuevo conocimiento, sobre lo cual hablaremos a lo largo de los capítulos de este trabajo.

Partiendo de la descripción de Hurtado Albir que señalamos antes, la autora explica que es un proceso que no se da entre las lenguas implicadas, sino que se da entre los textos implicados (Hurtado Albir 2001: 41). La autora explica que antes de cualquier proceso de traducción es necesario que el traductor se plantee varias preguntas, las cuales dan título al tercer punto del primer capítulo de su libro: ¿Por qué, para qué y para quién se traduce?

Se traduce *porque* las lenguas y las culturas son diferentes; la razón de ser de la traducción es, pues, la diferencia lingüística y cultural.

Se traduce *para* comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa.

Se traduce *para alguien* que no conoce la lengua, y generalmente tampoco la cultura, en que está formulado un texto [...] El traductor [...] traduce para un destinatario que necesita de él. (Hurtado Albir 2001: 28).

Por otro lado, Walter Benjamin (1996: 335-337) describe la traducción como una forma independiente del original, pero que al mismo tiempo posee una relación íntima con este, pues el hecho de ser ambas obras tratadas por separado, ya poseen algo en común: su traductibilidad, porque todo lo enunciado puede ser traducido. Compara la traducción con la vida y la supervivencia, puesto que ha sido gracias a la traducción que muchos textos importantes han llegado hasta nuestro días, es decir, han sobrevivido al paso del tiempo.

Por su parte, Peter Newmark señala que «la traducción ha sido el instrumento transmisor de la cultura [...] [pero] también un transmisor de la verdad» (2010: 23). Nos ofrece además un marco más subjetivo que responde a la primera cuestión de Hurtado: ¿por qué?

es satisfactoria [...] porque [...] siempre explican [ustedes] algo, explicación [de la que puede depender] el entendimiento entre los pueblos [...]. Pero, cuando uno traduce para uno mismo, puede ser un placer personal el aprender a entender a alguien [...] a través de las palabras [...] a empatizar [...]. Porque es un continuo andar a la caza de palabras y hechos [...] y ¡qué alivio! cuando llega [...] porque es un trabajo que nunca termina, porque [...] proporciona sensibilidad hacia las palabras [...] por lo que encierra de reto, apuesta, aislamiento: [...] escriben en nombre de un autor que no conocen y se dirigen a lectores que nunca conocerán [...] por el deleite [...] de identificarse no sólo con el autor sino con el protagonista (Newmark 2010: 303).

Y esta forma de ver la traducción más intimista, nos recuerda a las palabras que escuchamos en una mesa redonda a la que asistimos, llevada a cabo en Gijón (Asturias): *Conversaciones Sobre la Traducción N'Asturies* (diciembre de 2023), organizada por el grupo *Fame Poética*, en la que los traductores y profesores que participaron hablaron de la traducción como una forma de aportar algo a la cultura, una forma de normalización de la lengua, pero también una manera de relajarse, de obtener aire fresco y tranquilidad.

Finalmente, Valentín García Yebra coincide con Hurtado al señalar que «La traducción puede considerarse como acción o proceso» (García Yebra 1981: 2), es decir,

la traducción es activa, se mueve, y se compone de dos fases diferenciadas: por un lado, se encuentra la fase de comprensión en la que el traductor busca el sentido que el autor ha dado al TO, en segundo lugar, la fase de expresión, en la que el traductor se encarga de buscar en la LM los términos que pueden expresar lo mismo que los del TO (García Yebra 1981: 4).

Y ¿cuál es su finalidad? Para esta pregunta Walter Benjamin tiene la siguiente respuesta:

la finalidad [...] se halla en la expresión de la relación [...] entre las lenguas [...] sin embargo [...] las lenguas no son extrañas entre sí [...] están emparentadas [...] mediante lo que quieren decir (Benjamin 1996: 337-338).

Como hemos apuntado al comienzo, para Hurtado Albir (2001: 335) la finalidad es establecer una comunicación entre dos lenguas y lo comunicado es lo mismo en ambos casos. Para Walter, original y traducción son dos formas independientes, pero que, al mismo tiempo, si una falta, la otra deja de ser, puesto que no se puede considerar original un texto a no ser que se le compare con otro idéntico.

Sin embargo, que un texto sea igual que otro no significa que ambos deban copiarse, pues la traducción, más allá de ser un proceso, es una especie de ente vivo que se amolda a las diferentes formas, lenguas, para que sus palabras y el sentido e intenciones de estas lleguen con éxito a su receptor, porque «la traducción no consiste en reproducir exactamente las estructuras formales de un texto [...], sino en reproducir su contenido» (García Yebra 1981: 5).

Entonces, se podría decir que la traducción se ve, ante todo, como una acción, un proceso de comunicación entre lenguas con el objetivo de intercambiar conocimiento; como el resultado de un proceso de transferencia que se sirve del original para que este no quede en el olvido; como una reproducción que dista de ser copia; como una habilidad en la que hay que trabajar, en lo que a este trabajo concierne. La traducción es un proceso en el que el traductor, ya sea un profesional o un estudiante, como ya veremos más adelante, adapta mediante ciertos mecanismos la fuente original para que la fuente meta sea lo más fiel posible al original, pero buscando siempre el enunciado más natural.

Una vez que hemos aportado estas perspectivas, nos gustaría añadir cuál es la nuestra y de qué forma todo lo presentado hasta ahora se integra en el objetivo de este trabajo. Comenzamos con la definición de Hurtado Albir, con la que estamos de acuerdo, sin embargo, nos gustaría apuntar que nosotros no nos vamos a referir a *textos orales* y *textos escritos*, como así hace la autora, sino que preferimos referirnos al plano oral como *enunciados orales*. Así mismo, compartimos que el traductor tenga que hacerse preguntas, y las que ella plantea podríamos trasladarlas al campo que nos interesa de la siguiente manera: en un aula de lenguas extranjeras se traduce, efectivamente, *porque* las lenguas, las culturas y las personas son diferentes, pero no solo se traducen textos, sino que también se traducen enunciados expresados en un momento determinado de forma oral para *comunicar(se)* en una situación, aunque también se incluyen los enunciados no verbales; finalmente, en nuestro caso, no solo se traduce *para alguien*, sino que también uno traduce para sí mismo, para los compañeros, con la finalidad común de aprender una lengua extranjera.

Continuando con Benjamin Walter, nos gustaría decir, por un lado, que la concepción de la traducción como independiente del original, podemos moverla al contexto de lenguas extranjeras. Si seguimos el enfoque comunicativo y el objetivo funcional del aprendizaje, cuando un estudiante se enfrenta a una nueva lengua tendrá que aprender a comunicar enunciados propios en esta, pero al mismo tiempo no podrá hacerlo si no lo compara con lo que ya conoce, con su lengua materna, por lo que aquello que comunique en la segunda lengua, aunque independiente, tendrá sus bases en su primera lengua. Por otro lado, todo lo que conoce en su lengua materna, puede ser expresado en cualquier otra, los enunciados son entonces traducibles y lo serán con un fin, con una función: comunicarse en el día a día, ya sea por el simple hecho de aprender una nueva lengua o porque existe una necesidad que no depende del propio sujeto, es decir, *supervivencia*.

Ya habíamos comentado que la función mediadora de la traducción aportada por Nord era un aspecto importante para nuestro enfoque. Así pues, en esta misma línea, con Newmark también está presente, y además añade otro aspecto: la traducción como transmisora de la verdad, algo con lo que estamos parcialmente de acuerdo. Por un lado, si bien es cierto que el conocimiento se ha mantenido a lo largo de los siglos gracias a la

traducción, entre otros métodos, por otro lado, no creemos que sea correcto hablar de verdad como algo inamovible y definitivo, sino simplemente de saberes que pueden modificarse. Pero además nos aporta una opinión basada en su experiencia personal como traductor, en la que señala que la traducción puede ser una actividad para el disfrute y crecimiento personal, aspecto que trataremos más adelante con más detalle, pues en nuestra propuesta buscamos demostrar que el aprendizaje no es un proceso aburrido o una actividad que haya que ver como una obligación, sino que puede convertirse en una herramienta que nos permita crecer y disfrutar del proceso de aprendizaje y de los progresos. Esto nos empujaría a querer descubrir más, sobre lo que nos rodea y sobre nosotros mismos, volviéndonos más autónomos, pero también dependientes del resto de participantes en el intercambio comunicativo.

Una vez expuesto lo anterior, nosotros describiríamos la traducción como una habilidad, una destreza útil en un aula para trabajar las diferencias entre las culturas y lenguas involucradas. Sirve pues, como herramienta para cubrir las lagunas sobre adecuaciones léxicas, gramaticales, pragmáticas etc., que los estudiantes encuentran durante el aprendizaje, pero se trataría de una herramienta dinámica enfocada a la interacción e intercambio entre varias partes que prepare a los estudiantes para enfrentarse a la vida que se encontrarían en el país que estén descubriendo. Sería una herramienta basada en la *acción*, tal como se señala en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en el epígrafe 2.1. *Un enfoque orientado a la acción*:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER 2002: 9).

Diríamos que la traducción es también un proceso de *comunicación* en la medida que permite recrear situaciones hipotéticas que podrían darse en la vida diaria de los estudiantes, como si fuera una forma de prepararse. No obstante, no se entiende por traducción un proceso *sintético o falseado*, sino uno *natural*, lo que Hurtado Albir denomina *traducción interiorizada*, un proceso que un estudiante de LE emplea como una estrategia

espontánea [...] que utiliza [...] [para] confrontar con su lengua materna [...] para comprender mejor [...] se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, y a medida que la lengua extranjera va consolidándose, va desapareciendo (Hurtado Albir 2001: 55).

La traducción supone la búsqueda de una relación entre dos sistemas diferentes que pretenden lo mismo, pero esto no debe confundir: buscar lo mismo no conlleva que deban copiarse, pues una traducción es como la lengua en sí misma, una herramienta viva que camina junto a sus usuarios, por lo que está dispuesta a ser modificada, siguiendo pues, en nuestro caso, las necesidades de nuestros estudiantes de LE a través de la traducción pedagógica. De esto hablaremos más adelante, de un proceso en el que la traducción se utiliza como una herramienta más dentro de un aula de lenguas con el objetivo de perfeccionar los conocimientos lingüísticos sobre estas (Hurtado Albir 2001: 55).

1.1.3. Las modalidades de traducción

Ya hemos aportado algunas definiciones sobre la traducción propuestas por varios autores, así como también hemos seleccionado una serie de perspectivas y alcances de esta actividad, entre los que se incluyen puntos de vista más enfocados en la propia experiencia y no tanto en los aspectos teóricos. Así mismo, también hemos aportado nuestra propia definición y posición partiendo de todo lo presentado, así pues, tomando como punto de inicio la idea sobre que la traducción se da entre textos escritos y enunciados orales, vamos a hablar sobre lo que Hurtado Albir denomina *modalidades de traducción* (2001: 69).

La traducción es una actividad que ha experimentado cambios significativos a lo largo de los años, por esta razón, hoy podemos hablar de más de una modalidad de traducción. Cada una de ellas atiende a unas situaciones diferentes a las que el traductor debe adaptarse; esto lo denomina Hurtado Albir (2001: 69) el *modo traductor* (Hurtado Albir 2001: 69), el cual exige unas capacidades y conocimientos específicos para cada modalidad. Así pues, como consecuencia directa de los avances en todos los niveles, estas modalidades no solo se reducen a medios escritos, sino que se extienden hasta los orales. Hurtado Albir (2001: 70-71) apunta que existen un gran número de modalidades e incluso muchas surgen de la unión de varias, modalidades *cruzadas*, sin embargo, ella selecciona las doce más importantes desde su punto de vista.

Antes de presentar la clasificación de esta autora, nos gustaría puntualizar algo. Cuando Hurtado habla de la traducción como un proceso entre textos y no entre lenguas, y después observamos que distingue diversas modalidades, entre las cuales se encuentran formatos orales y escritos, creemos que es importante aclarar la diferencia entre traducción e interpretación. Así pues, Marco Rucci (1996: 3) nos explica que, si bien el traductor y el intérprete trabajan como mediadores lingüísticos y culturales, desde el punto de vista comunicativo, ambos operan en modalidades diferentes. El autor señala que la traducción se sitúa en el plano escrito enmarcado en un tiempo pasado y que la traducción de textos no supone un trabajo inmediato, puesto que el traductor puede realizar revisiones, cambiar el texto, moverse hacia atrás o incluso traducir el texto en un orden diferente, además nos dice que el traductor es autosuficiente porque no ha presenciado el momento en el que el autor original redactaba el texto ni las circunstancias en las que este se realizó. Por su parte, la interpretación es un proceso dinámico, momentáneo e instantáneo, en el que el intérprete no trabaja solo, porque depende de otra parte, cuyo discurso debe traducir de forma oral para un público, por lo general, también presente.

Como adelantamos, a continuación, presentamos algunas de las modalidades propuestas por Hurtado Albir (2001: 70-71). No obstante, nosotros no vamos a señalarlas todas, solamente aquellas que nos interesan para el presente trabajo:

Traducción escrita	Es la traducción por el medio escrito de un texto.
Traducción a la vista	Es la traducción de un texto escrito, pero de forma oral.
Interpretación simultánea	Es la interpretación por antonomasia de enunciados orales y espontáneos, a medida que estos van teniendo lugar.
Susurrado	Es la interpretación simultánea que se realiza en voz baja y al oído de la otra parte.
Traducción de canciones (subordinada)	Es la traducción de todo tipo de canciones para ser cantadas.

1.2. Traducción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Con la práctica, memorizando y redactando a diario [...] las lenguas provocaban un impacto permanente en su mente [...] [él] conoció la ciudad leyendo y así aprendió su idioma.

(R. F. Kuang 2024: 58)

La traducción es un elemento que está presente en nuestro día a día, aunque no nos demos cuenta de ello, pero como ya se ha apuntado más arriba, traducir no es un proceso exclusivo del mundo contemporáneo, pues ya desde la Antigua Roma, señala Iliane Tecchio (2011:154) citando a Mauri Furlan (2001), se traducía como un método no solo para el aprendizaje y enseñanza de idiomas sino también para la retórica.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se puede comprobar cómo la traducción, ha pasado por momentos en que se consideraba básica a otros en que fue totalmente denostada. Prueba de ello es que, gracias a la traducción, como apuntamos en el epígrafe anterior, el conocimiento no se ha perdido y ha llegado a casi todos los rincones de nuestro mundo, también ha sido una herramienta fundamental para la difusión de la cultura, así como también ha sido clave en su expansión, incluso pueblos que no compartían lengua materna, han podido comunicarse gracias a la traducción. Sin embargo, a medida que han ido pasando los siglos, esta actividad ha ido perdiendo su fuerza e importancia como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de LE. No obstante, durante la Segunda Guerra Mundial esta práctica vería poco a poco de nuevo la luz. Pero ¿cómo ha sido el viaje de la traducción hasta la actualidad?

Durante la época del Renacimiento tuvo lugar un auge de la traducción debido al interés por la lengua y cultura clásicas, lo que también afectó a esta como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En este contexto surge el *Método Gramática-Traducción*, también llamado el *Método*. En él, la traducción sería la herramienta principal para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas, latín y griego (Romanelli 2006: 2). Esta forma de enseñanza consistía en que las explicaciones se realizaban en la lengua materna de los estudiantes. Se basaba en la memorización de listas extensas de vocabulario y la traducción se centraba en la forma, guiándose por el método deductivo de aprendizaje.

Los textos estaban muy alejados de la lengua en uso, pues solo se buscaba la memorización de estructuras, es decir, de gramática, lo que significa que en este método la enseñanza se centraba en el trabajo de las destrezas escritas, donde la lengua extranjera (L2) siempre tenía un correspondiente en la lengua materna (L1). En este método, la traducción «no era un instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua» (García Yebra 1981: 55) en el que el perfeccionamiento de las destrezas orales no era uno de los objetivos, sino el acercamiento y el aprecio por la cultura y literatura de la L2 (Tecchio 2011: 157).

Hacia mediados del siglo XX surge el *Método Directo*, la antítesis del método anterior. Al contrario que el Método Gramática-Traducción, en este se desterraba la L1 de las aulas y, por consiguiente, la traducción, al menos hasta los niveles avanzados, puesto que el método anterior abusaba de esta práctica, por lo que la LE se aprendía a través de la propia LE. Se trataba de un método inductivo centrado en las destrezas orales y auditivas, dejando las escritas como el último paso dentro del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Para evitar el empleo de la traducción, se hacía uso de otras estrategias como la asociación de la LE a objetos, imágenes, gestos o situaciones de la realidad que rodeaba a los estudiantes (Hernández Reinoso 2000: 143). En el Método Directo, el profesor era un ejemplo a seguir, por lo que el estudiante no podía hacer uso de sus estrategias de aprendizaje. La razón para esto podría encontrarse en el propio origen de su nombre: la práctica se basaba en encontrar en la realidad los ejemplos directos que explicasen lo que se quería enseñar, el simple hecho de que este método se basara en la imitación, asociación e inducción, que dependían por completo del enseñante y era el único sujeto que conocía la LE, hacía que los estudiantes se vieran obligados a observar los ejemplos que facilitaba para luego imitarlos (CVC 2008 [1]), eran totalmente dependientes de este.

Entre los años 50 y 70 del siglo XX surge el *Método Audio-lingual*, un método que tenía, por un lado, una visión estructuralista del proceso de aprendizaje de lenguas porque estas se entendían como un conjunto de estructuras fijas; por otro lado, también tenía sus bases en el conductismo, una corriente psicológica en la que el aprendizaje de una lengua se podía equiparar a cualquier proceso de aprendizaje de la vida humana, las lenguas se perciben como un conjunto de hábitos que el aprendiente debe adquirir (CVC

2008 [2]). Este método tuvo sus bases en el contexto de la Segunda Guerra Mundial por lo que, en un primer momento, tenía como objetivo formar militares para que tradujeran de forma rápida y efectiva mensajes de otros países, era pues, una herramienta militar. Sería más tarde, cuando este método se extendería al contexto de lenguas extranjeras, buscando desarrollar en los estudiantes habilidades de comunicación oral y fluidez de discurso en la L2, buena pronunciación, es decir, tenía como objetivo que el estudiante emplease la lengua al mismo nivel que un hablante nativo.

La dinámica se basaba en la creencia de que mediante la repetición se llegaba a una automatización de las estructuras y con ello se podía dominar un idioma extranjero. Esta práctica suponía un gran trabajo por parte de los estudiantes, pues se pasaban muchas horas seguidas escuchando y repitiendo las mismas estructuras hasta que se las aprendían de memoria. Una forma que tenían de corregir errores era el empleo de textos bien traducidos y compararlos con textos creados por los propios estudiantes. Sin embargo, la traducción como herramienta, al igual que en el método anterior, no se recomendaba hasta llegar a un nivel avanzado, cuando las estructuras de la L2 ya estuvieran asentadas y automatizadas (Hernández Reinoso 2000: 144).

A partir de los años 70 surge el *Enfoque Comunicativo* (Hernández Reinoso 2000), que es el empleado en la actualidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, o al menos en la mayor parte de los casos. Este nuevo enfoque rechaza la mecánica de aprendizaje de L2 basada en la memorización de estructuras, rechaza así mismo el automatismo presente en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por primera vez, se integra el contexto en el proceso de aprendizaje, pues el objetivo era lograr que los aprendientes consiguieran comunicarse y, empleando las estructuras descontextualizadas de métodos anteriores, no sería posible lograrlo de forma adecuada. La integración del aspecto comunicativo dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras abrió el camino hacia este nuevo enfoque, cuyas bases teóricas se encuentran en las corrientes conductistas y cognitivistas.

La teoría psicológica, que es el cognitivismo, aportaría un nuevo enfoque donde los aspectos gramaticales y formales dejan de ser el centro y son sustituidos por los significados y el sentido de los enunciados. En este modelo, el conocimiento lingüístico no es independiente del resto de conocimientos que posee la mente humana. La

investigación en este campo comenzó a crecer tras surgir el concepto de *interlengua*: un sistema individual de cada aprendiente que se da en los diferentes estadios de aprendizaje de una L2; estos estadios van modificándose a medida que el conocimiento del estudiante avanza, no obstante, no es un proceso lineal porque es posible que, en algún punto, el aprendiente se estanque, no avance o incluso retroceda. Pese a todo, se considera un sistema de enseñanza que dota al aprendiz de autonomía en el proceso, es sistemático y permeable porque esta teoría, aplicada a la enseñanza de lenguas, señala que lo que se aprende sobre una lengua extranjera se almacena en la memoria. A medida que el estudiante va adquiriendo nuevos conocimientos, estos no sustituyen a los anteriores, sino que se van modificando, parecido al *aprendizaje en espiral* presentado por el psicólogo Jerome Bruner, es decir, el nuevo conocimiento supone reestructurar lo aprendido para producir un conocimiento y unas reglas más complejas que sustituyen a las anteriores (Moisés Esteban 2009).

El Método Comunicativo se basa en una serie de presupuestos teóricos. Ahora, el foco no es la gramática, sino el alumno, sus necesidades y la comunicación propiamente dicha como usuario en un contexto social. Este enfoque se centra en conocer los significados, las funciones y las formas, teniendo siempre en cuenta que los actos comunicativos poseen una intención, una forma que puede expresarse de formas diversas, y, al mismo tiempo, una misma forma puede tener varias funciones; por lo tanto, el contexto y las necesidades de cada situación serán claves en el aprendizaje. Por ello, el Método Comunicativo tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comunicación en una L2 y no dominar a la perfección las estructuras de esta. Al contrario que en algunos de los métodos empleados hasta el momento, en esta ocasión la lengua materna sí que tiene cabida en las aulas, pero la traducción sigue dejándose de lado, aún no es vista como una herramienta pedagógica.

El profesor ya deja de ser el canon y el ejemplo a seguir y se pasa el bastón de mando al estudiante, aunque no va a tener el control total, pues la tarea del profesor será la de guiarlo en el proceso de aprendizaje, sirviendo como punto de apoyo. Al comienzo del proceso sí que tendrá más protagonismo el profesor, pero este irá reduciéndose paulatinamente a medida que los estudiantes van aumentando sus

conocimientos, permitiéndoles desarrollar autonomía y sus propias estrategias de aprendizaje que hasta ahora no podían emplear.

Así mismo, debe ser el profesor quien facilite a los estudiantes situaciones que promuevan el proceso de comunicación, así como permitir que los aprendientes expresen lo que quieran, como más cómodos se encuentren. Finalmente, es importante señalar que en el aula el profesor aprenderá de sus alumnos, se convertirá en investigador al analizar sus necesidades con el objetivo de ayudarlos a lograr el objetivo comunicativo del enfoque.

En este enfoque se trabajan todas las destrezas, pero poniendo especial énfasis en los aspectos orales y escritos, siempre en un contexto comunicativo, es decir, otorgando prioridad a la lengua en uso sobre los aspectos formales. Teniendo esto en cuenta, cuando se da un proceso de comunicación, lo que prima es precisamente lograr que lo comunicado llegue a la otra parte. Es por ello por lo que en este enfoque se da más importancia a la fluidez que a la corrección, pero sabiendo siempre adaptar el discurso al nivel de lengua requerido por la situación comunicativa. Los estudiantes trabajan comunicándose e interaccionando en su entorno, entre ellos y con el profesor, a través de lo cual serán capaces de ir descubriendo por sí mismos, mediante la realización de hipótesis, las reglas de la lengua extranjera. En este sentido, señala García Yebra que

enseñar lenguas no es dar un instrumento para perfeccionar nuestras habilidades, sino permitir desarrollar una capacidad lingüística humana como es la de manejar lenguas para hacer lo mismo que hacíamos antes con una orientación diferente (García Yebra 1981: 3).

Como ya se ha apuntado, los estudiantes son dueños de su proceso de aprendizaje, lo que permite que sea mucho más provechoso, pues este método contempla que cada estudiante desarrolle sus formas de aprendizaje y no obliga a seguir unas estrategias determinadas que, por lo general, no funcionan ni son aprovechadas de igual manera por cada alumno. En las aulas donde se sigue este nuevo método, se da importancia a la autonomía de los estudiantes, pero siempre teniendo en cuenta que se van a mover en un contexto de grupo, es decir, los estudiantes van a aprender a trabajar por ellos mismos, pero al mismo tiempo cooperativamente, fomentando el intercambio de ideas, la reflexión, la comunicación y, en ocasiones, incluso la mediación que también

se recoge en el MCER como una destreza más en el epígrafe 2.1.3. *Las actividades de la lengua*:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER 2002: 1415).

Sin embargo, será gracias a esta nueva forma de plantear la educación que, en los 80, irán surgiendo nuevas metodologías, nuevas ideas y orientaciones, como el *Enfoque por Tareas*, una respuesta en la que, poco a poco, la traducción comenzará a encontrar su lugar como herramienta pedagógica y de gran valor para la adquisición de las competencias en la L2, además de lograr un conocimiento más profundo de su lengua materna. Este nuevo enfoque supondría un gran avance dentro del campo de la enseñanza, concretamente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. No se trata de la simple realización de tareas, sino de situar ciertas acciones en una situación y contexto concretos que servirán al estudiante para lograr lo que Canale (2013: 6-12) denomina *competencia comunicativa*.

Según este autor, la competencia comunicativa está, a su vez, compuesta por cuatro subcompetencias: a) competencia lingüística, que tiene un carácter formal y se relaciona con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico; b) competencia sociolingüística, que se encarga de regular los actos de comunicación en función de la situación, es decir, se encarga de la adecuación pragmática por parte de los interlocutores; c) competencia discursiva, cuyo objetivo es el correcto uso de las reglas gramaticales y los significados para elaborar un discurso adecuado a la situación, teniendo en cuenta el papel relevante que la cohesión y la coherencia juegan en esta subcompetencia; y d) competencia estratégica, es una habilidad muy importante en el proceso de comunicación, pues es la herramienta que el interlocutor va a emplear cuando se den situaciones en las que alguna de las competencias anteriores falle. Esta última competencia supone una solución ante cualquier problema que pueda darse en la comunicación.

La mediación, el intercambio y la comunicación en el aula suponen, pues, trabajar en grupo y de forma activa, siempre en busca de situaciones y contextos útiles para los estudiantes en su día a día, además de que la traducción, que es lo que en este trabajo vamos a abordar, forma parte de estas.

Ya lo hemos adelantado con la cita del comienzo, y es que la traducción siempre ha estado presente, directa o indirectamente, en las vidas de los pueblos como forma de intercambio y como medio para el progreso. La traducción, cuando no había escritura, no se hacía con letras, sino con gestos, sonidos, incluso hasta con objetos porque «a tradução está por toda parte e, ao mesmo tempo, parece não estar em parte alguma. Ela está presente no dia-a-dia [...] desde tempos imemoriais» (Azenha 2006: 158)¹.

1.2.1. Sobre cómo se ha castigado la traducción: el destierro

Pero nunca se acercarán a una fluidez nativa, en la que las palabras se te ocurren de manera espontánea, sin retraso ni esfuerzo [...] un acto de traducción es siempre [...] un acto de traición.

(F. Kuang 2024: 49)

La historia de la traducción siempre ha venido unida al destierro, a una visión negativa, y se la ha visto como un plagio. Por ello, su introducción en el campo de la enseñanza ha sido difícil, pues no existían metodologías para enseñar lenguas extranjeras apoyándose en la traducción, hoy todavía siguen siendo muy escasas. Como se ha dicho, en el método Gramática-Traducción se empleaba la L1 como lengua vehicular, por lo que las explicaciones, los ejemplos y las listas de vocabulario traducidas no eran muy útiles para adentrarse en la L2. Todo ello obligaba a los estudiantes a traducir sin comprender lo que estaban haciendo, dando como resultado un producto sin sentido en la L1.

Patrick Zabalbeascoa (1990: 84-85) enumera una serie de errores cometidos en el pasado que podrían haber sido las causas del desprecio que se ha tenido por la

¹ (Traducción propia) «la traducción está por todas partes y, al mismo tiempo, parece que no está en ningún sitio. Está presente en el día a día [...] desde tiempos inmemoriales».

traducción durante tanto tiempo, cuando esta se empleaba como herramienta y que, actualmente, se deberían evitar.

El autor nos habla sobre la inexistencia de métodos que integren técnicas y ejercicios, que hayan sido eficaces, a disposición de los docentes para que estos elaboren sus propios planes de estudios adaptados a su grupo de estudiantes. También señala, citando a Hurtado Albir (1989), que la traducción no puede suponer el único método para enseñar una LE, como ocurría en el Método, así como tampoco es eficaz el empleo de enunciados creados artificialmente, repetidos una y otra vez hasta lograr su automatización. Si el profesor es el ejemplo a seguir, si es el único que posee el conocimiento y, por ende, todas las respuestas, estaríamos afirmando que solo existe una solución ante la traducción de un mismo texto, situación que se daba en las aulas de antaño.

Así mismo, en el Método Directo, por ejemplo, no existía una corrección propiamente dicha de los errores cometidos por los estudiantes, lo que solía traducirse en una eventual fosilización. En cuanto a los textos escogidos para su traducción en el aula, no seguían ninguna directriz, es decir, eran aleatorios, no se adaptaban a las necesidades de los estudiantes ni a sus niveles, ni tampoco a los objetivos —si es que los había—, por lo que se podría sobreentender que no se hacía una distinción de los diversos tipos de traducción —ni tampoco se pretendía—, cuando hubiera sido esencial distinguir entre: traducción profesional y traducción pedagógica, o la traducción explicativa y la traducción interiorizada o traducción interlingual (Hurtado 2001: 55).

Otras de las causas que señala Zabalbeascoa del rechazo es el propio Enfoque Comunicativo, que reducía la traducción a las destrezas escritas y lectoras, que entraban dentro de la última etapa del aprendizaje de una lengua extranjera, siguiendo el orden natural de adquisición de la lengua materna: escuchar, hablar, leer y escribir.

Traducir supone un proceso mental de comprensión, desverbalización y reexpresión durante el cual el traductor y también el estudiante deberán enfrentarse a dificultades y problemas, para los que tendrán que aplicar una serie de estrategias de resolución. Sin embargo, en la traducción pedagógica no se espera que el estudiante sea traductor profesional, por lo que el docente será el encargado, como veremos más adelante, bien de elaborar materiales adaptados a las necesidades y niveles de sus

estudiantes, bien de ir enseñando de forma gradual —a medida que vayan apareciendo o necesitándose— algunas estrategias para la traducción cuyo fin, recordamos, es el aprendizaje.

Existen numerosos autores que han expresado su rechazo y han verbalizado su oposición al empleo de la traducción en las aulas de LE por verlo como un medio inútil. Quizá el problema fundamental venga de la forma de enfocar las actividades y los materiales que se emplean. Se dice que el uso de enunciados aislados no sirve para el aprendizaje en los nuevos enfoques comunicativos, pero hay que tener en cuenta que el eclecticismo actual de la enseñanza de lenguas (García Benito 2019: 200) señala que no hay que dar por sentado nada, que no hay que reducir todo a una vía y que hay que estar abiertos y ser flexibles a los cambios y otras formas de enfocar la enseñanza. El eclecticismo no apoya la idea de que algo no sirve porque en otro momento no salió bien, por ejemplo, la traducción de frases aisladas —entre otros aspectos— no es el problema, sino el foco: si se presentan oraciones descontextualizadas, pero que contengan algún aspecto interesante —falsos amigos, falsos sentidos, metáforas, calcos, etc.— su uso ya será diferente, y será más útil.

Si bien es cierto que, aunque los enfoques comunicativos no apoyen demasiado la idea de emplear la traducción como una herramienta para la enseñanza de LE, dice Zabalbeascoa (1990: 78), esta forma se ha extendido bastante durante los últimos años gracias a que su uso se ha comenzado a emplear en amplios ámbitos de la vida diaria, sobre todo si tenemos en cuenta el mundo globalizado en el que vivimos y la rapidez con la que entramos en contacto con personas de todo el mundo. Podríamos decir que vivimos en una sociedad en la que, lo queramos o no, el intercambio lingüístico y cultural se abre paso, nos conecta y, por ende, nos obliga a entendernos con relativa rapidez y eficacia. Por esta razón, es importante hacer un análisis sobre el papel de la traducción en nuestro tiempo, así como también es necesario conocer las opiniones de diversos expertos en este tema. No obstante, hay que tener en cuenta ambas caras de la moneda: tal como apuntamos más arriba, errores pasados pudieron llevar a que la traducción desapareciera de las aulas de LE, pero también es importante conocer qué ideas han respaldado su eliminación y el porqué de que hoy, poco a poco, vuelva a encontrar su cauce y lugar en la enseñanza de idiomas.

A continuación, presentamos una serie de argumentos contra su empleo. Para elaborar la siguiente lista, nos hemos guiado por las publicaciones de autores que, en su mayoría, también se han apoyado en otros: Patrick Zabalbeascoa Terrán (1990: 76), M. Dolores Lerma Sanchis (2020: 79), Laura García Jiménez (2024: 3), y Adolfo Sánchez Cuadrado (2015: 35).

Zabalbeascoa señala, citando a Bachmann (1990) que la traducción no es comunicativa porque no permite la interacción entre los alumnos, por lo que no se trabajan las competencias orales, por lo tanto, expone siguiendo a Duff (1989) la traducción se convierte en una actividad aburrida y poco estimulante que ocupa un tiempo que podría emplearse para el desarrollo de otras competencias. Otros señalan que la traducción solo se centra en la forma y no en los objetivos funcionales de la lengua, por lo que es una actividad útil solo para la formación de traductores porque puede llegar a causar interferencias en la L1 e incluso dependencia de esta para comprender la L2 (Hurtado 1990).

García-Medall opina que es inadecuado emplear la traducción como actividad en el aula ya que, señala, son los propios estudiantes quienes tienen que escribir sus textos, por lo que es una actividad que solo implica la lectura y escritura, asociada a textos científicos y literarios que no satisfacen las necesidades de los estudiantes (Viqueira 1992: 76), pero no solo es inadecuada, sino que también es una práctica que no se ha empleado sistemáticamente y está poco planificada.

Por su parte, Lerma Sanchis señala que la traducción es un método muy tradicional asociado al método Gramática-Traducción, por lo que es una actividad de trabajo individual en la que, como solo se trabaja la comprensión lectora y expresión escrita, no permite el desarrollo de una verdadera competencia en la LE. Esto hace que sea poco útil para el estudiante en su futuro profesional. Así mismo, la traducción no está incluida en los métodos de enseñanza de LE publicados, por ello, los docentes carecen de una formación específica para emplearla, lo que causaría dificultad por parte del profesor para distinguir las barreras que separan la traducción profesional de la pedagógica.

Sánchez Cuadrado, en su tesis doctoral, señala los argumentos de varios autores, por un lado, de Zojer (2009: 33-36) que dice que la traducción en un aula acaba con el

monolingüismo que debería ser un aula de LE. Así mismo, nos habla de que es una actividad que corta las alas a los estudiantes porque no les permite expresarse como ellos desean, ya que hay que deben hacerlo siguiendo unas pautas determinadas. Nos señala también que la traducción es una *quinta destreza* independiente de las demás, por lo que no debe usarse para practicarlas. Además, la traducción es una actividad que presenta más dificultades a nivel léxico y gramatical, por lo que también se darán dificultades de comprensión, llegando a desviar la atención de los estudiantes hacia el proceso de traducir y no hacia el proceso de aprendizaje de LE. Por otro lado, nos expone algunos argumentos de Malmkjaer (1998: 6) como que la traducción no es una actividad natural, así como también hace creer a los estudiantes que siempre existen equivalencias directas entre las lenguas implicadas, y que la traducción no es el método más indicado para evaluar la competencia lingüística en la LE.

Con los argumentos que acabamos de aportar, podríamos concluir que la traducción se ve como una amenaza, ante la que el docente tendría que estar atento y evitar que sus estudiantes la empleen en las aulas. Cada uno de estos autores ha ofrecido una serie de argumentos en contra, muchos de ellos se basaron en las publicaciones de otros autores diferentes, no obstante, nos gustaría señalar que, la mayor parte de ellos coincidían en lo siguiente: la traducción no es una actividad comunicativa.

Sin embargo, como hemos apuntado, la traducción tiene dos caras, por lo que ahora vamos a presentar algunos argumentos a favor de la traducción. Como ya adelantamos, son mucho más numerosos que los argumentos en contra, lo que ya nos podría dar alguna idea de la influencia positiva que podría tener su uso en las aulas de LE. Para ello nos hemos basado en algunos de los autores anteriores y en otros nuevos: Patrick Zabalbeascoa Terrán (1990: 76-78), Joaquín García-Medall (2001: 1-2), Laura Gasca Jiménez (2024: 3-5), Adolfo Sánchez Cuadrado (2016: 37) Sergio Romanelli (2006: 7-8) y Clara De Arriba (1996: 280-279).

Zabalbeascoa (1990), citando a Bachmann (1990), nos señala que la traducción sí es un acto comunicativo porque se dan situaciones en las que es necesario pasar la información de un idioma a otro. Siguiendo las palabras de Duff (1989), sugiere que no es un acto exclusivamente individual, pues también permite la interacción en grupo ya que es una gran oportunidad para discutir sobre temas culturales o lingüísticos, entre

otros, por lo tanto, estamos ante una actividad en la que se pueden trabajar las destrezas orales o escritas según la necesidad del momento. Traducir, señala, es un acto natural por lo que no puede reprimirse, lo que hay que hacer es enseñar a usar esta herramienta para sacarle más provecho en el aula. Así mismo, dice que la traducción no es la causa de las interferencias, sino un modo que permite evidenciarlas, analizarlas y corregirlas. Finalmente, la traducción permite desarrollar la capacidad de análisis y comentario de textos, permite, así mismo, una mejora en la claridad, economía y variedad de la expresión y el léxico además de una mayor flexibilidad, intuición y creatividad, tanto de forma oral como escrita de cualquier tipo de texto, pues todo enunciado es una traducción en potencia.

García-Medall señala que los estudiantes emplean la LE a través de explicaciones que ya conocen, por lo que la L1 va a interferir, lo que demuestra, señala, que esta última no puede desaparecer de las aulas, así como así (Süss 1997). Además, explica que la traducción es comunicación en sí misma porque siempre va a buscar el sentido final de lo enunciado (Thomas 1995), lo que supone desarrollar o poseer unas habilidades lingüísticas determinadas. Pero no solo ayuda a desarrollar ciertas capacidades, sino que también enfrenta a los estudiantes a conceptos e ideas que les pueden ser desconocidos, obligándoles así a emplear recursos que no suelen utilizar en su lengua materna (Gibert 1989). Para terminar, nos habla sobre los usos que pueden tener, por un lado, la traducción directa sirve para trabajar la precisión y el correcto uso de la gramática, así como también permite trabajar la fraseología, puede ser útil para la explicación de conceptos abstractos y, en niveles iniciales, señala, puede servir para distinguir los diferentes registros de lengua; por otro, la traducción inversa puede ser eficaz para familiarizarse con las estructuras de la LE (Rivers & Temperley).

Por su parte, Romanelli señala que la traducción es una actividad real porque en la vida laboral de los estudiantes, es posible que tengan que emplearla en algún momento. También es una actividad que permite reflexionar sobre los significados dentro de un contexto, y esto lleva a comparar los sistemas lingüísticos implicados, haciendo que los estudiantes sean más conscientes de lo que las diferencias, así mismo, también es una actividad en la que los estudiantes tendrán que asumir riesgos al tener que expresar una idea empleando lo que ya conocen de la LE.

Gasca Jiménez señala que la traducción es una estrategia natural de los estudiantes que facilita la adquisición de la LE (Carreres 2006). Además, por un lado, la traducción es una actividad que mejora la llamada *competencia de transferencia*, que consiste en expresar algo en una lengua meta atendiendo a la finalidad y al destinatario (Hurtado 2001); por otro, la traducción es una herramienta crítica de lectura y de gramática (Leonardi 2010) que tiene, a su vez, un impacto positivo sobre el léxico y la semántica (Zojer 2009). Finalmente, señala que la traducción puede aumentar la autoestima de los estudiantes porque supone una actividad en la que el alumno es la fuente original, lo que significa que no está en juego la imagen de un autor y por lo tanto el nivel de presión es mucho menor, contribuye, así mismo, al trabajo autónomo y a la evaluación individual, haciendo que el alumno sea menos dependiente del docente (Sewell 2004).

De Arriba nos dice que la sociedad siempre ha necesitado traductores, por lo que enseñar a traducir podría tener un gran impacto positivo a nivel social. También señala que la traducción es una buena herramienta para el estudiante porque lo que sabe de una lengua puede emplearlo para mejorar en la otra (Godayol 1995). Así mismo, la traducción es una actividad que puede servir para crear un corpus basado en los intereses y necesidades del estudiante. Finalmente, de Arriba también señala el impacto positivo que tiene la traducción en la motivación e implicación de los estudiantes (Berenguer 1992).

Para terminar, Sánchez Cuadrado indica que la traducción es una actividad que no es complicada de explicar, si se compara con las instrucciones de algunas de las actividades que se realizan generalmente en las aulas, así como también es una gran herramienta que permite el desarrollo de habilidades, técnicas y estrategias que se pueden emplear en otros ámbitos de la lingüística (Zojer 2009).

Ahora que ya hemos presentado los argumentos a favor y los argumentos en contra, vemos que la cantidad de argumentos encontrados de los primeros es mucho mayor, por lo que, en un principio, podemos afirmar, desde nuestro punto de vista, que la traducción es una buena actividad para incorporar dentro del programa docente de un curso de LE. Esta idea es la que nos proponemos desarrollar y defender a lo largo de este trabajo.

1.2.2. *Hacia nuevas perspectivas: repatriación*

Salió de allí con un profundo aprecio por el
lenguaje y por todo lo que se podía hacer
con las palabras.

(R. F. Kuang 2024: 46)

Como ya hemos apuntado, desde el periodo de la Segunda Guerra Mundial, la traducción ha ido encontrando un lugar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, no obstante, el camino que le queda por recorrer hasta conseguir su aceptación y normalización dentro de los planes docentes y materiales de LE que se publiquen, aún es largo. Sin embargo, los avances han sido numerosos y gran parte de ellos se centran en este entorno tan castigado a través del tiempo, e intentan verter una imagen más positiva de la traducción como herramienta en las aulas de lenguas.

Lo que a nosotros nos interesa para el presente trabajo es la traducción dentro del mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, y cabe destacar que existen muchas lagunas. Ya hemos visto el amplio recorrido de la traducción a lo largo de la historia, su función como medio para el intercambio de ideas, la divulgación del conocimiento, etc., pero ¿en la enseñanza íntegra de una segunda lengua? Si antaño se empleó la traducción para extender conocimiento, ¿por qué no emplearla hoy como herramienta para el aprendizaje de lenguas?

Dentro de la sociedad actual tan globalizada, los intercambios son la base del crecimiento tanto social como económico y político. Indirecta o directamente la traducción tiene su pequeño espacio en muchos ámbitos de la vida global, aunque pase desapercibida. Sin embargo, la larga trayectoria de la traducción en la historia se resume en la formación de profesionales del campo, profesionales que, si bien cuentan —o deberían— con profundos conocimientos en casi todos los niveles de las lenguas de trabajo, no cuentan, por lo general, con una formación pedagógica en enseñanza de segundas lenguas.

Tener una formación en traducción supone poseer un amplio y profundo conocimiento de las lenguas de trabajo —saber gramatical, enciclopédico, etc.—, pero ello no capacita al profesional para enfrentarse a un aula de segundas lenguas. Así mismo, ser un profesional de la docencia en lenguas extranjeras no significa que dicho

profesional sea capaz de enfrentarse a la traducción de un texto, aunque sí se presupone que cuenta con un conocimiento profundo de la lengua que está enseñando. Por esta razón, no es extraño encontrarse ante situaciones en las que se llega a confundir la enseñanza de la traducción profesional con la enseñanza de la traducción para aulas de idiomas.

La traducción profesional y la traducción pedagógica creémos, son dos modalidades diferentes, pero que en algún momento llegan a entrar en contacto, sin solaparse, puesto que, si bien es cierto que ambas tienen objetivos diferentes, tienen un medio común: un texto que ha sido enunciado en algún momento y para algún fin. Por ello, creemos que es necesario aportar un breve resumen sobre las diferencias que establecen una fina línea entre estas dos dimensiones, pero que no las hacen diferentes por completo, son, también, dos caras de una misma moneda.

La traducción profesional se centra en la forma y fondo del TO para verterlo del modo más fiel posible en el TM; su objetivo es trasladar un texto de una lengua a otra de manera que los lectores de la nueva versión no aprecien que están ante una obra traducida, y hacerles vivir y sentir las mismas experiencias que los lectores de la obra original.

Es necesaria por parte del traductor una competencia traductora (Hurtado Albir 2001) bien desarrollada, unos conocimientos profundos de ambas lenguas, un conocimiento enciclopédico siempre abierto a su expansión —algo que comparte con la traducción pedagógica, de ahí que no sean tan distantes—. De esta competencia traductora dependerá la calidad de la traducción final, lo que, en la traducción profesional, puede poner en peligro la imagen del autor del texto origen en caso de que esta no sea adecuada, no obstante, en la traducción pedagógica, como vimos en los argumentos de más arriba, no está en juego la imagen de nadie, por lo que permite más libertad de expresión con el objetivo de acercarse al enunciado más natural de la L2.

Finalmente, cabe destacar que en la traducción profesional se trabaja frente a una obra completa ya terminada y en crudo, es decir, sin ser adaptada previamente en función del destinatario o de las circunstancias históricas y sociales del momento, pues puede tratarse de una obra donde se emplee, por ejemplo, una lengua que ya está en desuso —como puede suceder con el latín clásico— (Boumediene El Metni 2015: 91). En

este caso, el traductor deberá determinar su adaptación —o no—, dependiendo de diversos factores externos a este: el tipo de receptor, el tipo de texto en caso de que tenga que transformarse en otra tipología, por ejemplo, transformar un texto descriptivo en un texto publicitario, la función comunicativa, etc.

Por su parte, la traducción pedagógica (de Arriba 1996: 275), se lleva a cabo en las aulas de lenguas y va dirigida a un público restringido: estudiantes de L2, por lo que estaríamos ante un tipo de traducción especializada. El objetivo es meramente didáctico, no es la traducción en sí misma ni el mensaje que se pretende emitir, sino la adquisición y perfeccionamiento de la lengua; no centra el foco en el proceso traductológico sino en una traducción efectiva para lograr los conocimientos de la L2.

Si de la traducción profesional se espera que los traductores ya posean la competencia traductora, de los estudiantes se espera que en el proceso desarrollen la competencia comunicativa y empleen la traducción como una herramienta para la comunicación. En las aulas de lenguas se emplea la traducción directa, es decir, a la L1, pero también la inversa, a la L2, poniendo a prueba los conocimientos y destrezas al mismo tiempo de ambas lenguas. En este tipo de traducción se tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, es decir, se adaptan los textos para lograr los objetivos (Gierden Vega 2002: 93). Con la traducción pedagógica no se pretende introducir a los estudiantes en el mundo de la traducción, sino que se busca encontrar el modo más natural para reproducir o reformular los enunciados propuestos por el docente, que será el encargado de facilitar diversas estrategias, ofrecer explicaciones y materiales adaptados (Zabalbeascoa Terrán 1990: 81).

Por tanto, los objetivos, según especifica Clara de Arriba, de la traducción pedagógica serían:

- 1) Mejorar la comprensión [...] de cualquier tipo de texto escrito [...] o mensaje oral, centrándose en comprender su sentido.
- 2) Perfeccionamiento lingüístico. [...] La lengua extranjera convive [...] con la lengua materna. El alumno usa ambas y las compara continuamente. El profesor puede [...] sacar provecho de las dos lenguas en contacto [...].
- 3) Ejercicios de contrastividad y lucha contra las interferencias. [...]debe realizarse siguiendo los principios de la traducción del sentido [...] en un contexto [...].
- 4) Perfeccionamiento de la lengua materna. [...] reflexionar sobre la gramática, el vocabulario [...] en su propia lengua.
- 5) Aprender a traducir. [...] el sentido de cualquier tipo de texto. (De Arriba 1996: 281)

Noelia Alcarazo López enumera y explica los usos de la traducción según los niveles de la lengua extranjera. Comienza su reflexión haciendo un llamamiento al empleo de la traducción ya desde el comienzo del aprendizaje, en sus etapas iniciales pues

¿no recurren [a la traducción] los estudiantes [...] los profesores, de manera natural e inconsciente [...] (para analizar las explicaciones, ahorrar tiempo y evitar errores de interpretación)? (Alcarazo López 2014: 3-5)

Alcarazo López (2014: 5) apunta que la actividad traductora puede ser útil para la adquisición del léxico y análisis de algunas estrategias de traducción como la *generalización*, en la que un término específico se sustituye por uno más general; la *particularización*, en la que se traduce un término por otro más específico; o la búsqueda de un término *sinónimo* que el estudiante ya conozca, cuyo significado sea equivalente, por ejemplo, traducir fraseología. Todas estas herramientas, señala la autora, permiten que la traducción no solo sea empelada como un medio de adquisición de conocimientos, sino que también se emplee como un medio que facilite el desarrollo de destrezas útiles para los estudiantes de L2, tales como el manejo de fuentes de información, técnicas o estrategias, de lo que ya hemos hablado antes.

Para los niveles iniciales, apunta, será útil en la consolidación de estructuras y vocabulario básico, pero también ayudará a que los aprendientes encuentren las similitudes entre ambas lenguas, favoreciendo la *transferencia positiva* y al mismo tiempo, encontrando las diferencias, lo que podrá servir como herramienta para evitar errores e interferencias (Alcarazo López 2014: 5).

Ya en los niveles avanzados los textos pueden ser más complejos, incluso los niveles de traducción pueden asemejarse en cierta medida a los textos de una traducción profesional, siguiendo, de todas formas, el objetivo didáctico de la traducción pedagógica. En los niveles avanzados de una lengua, el estudiante ya cuenta con un amplio conocimiento gramatical y léxico, por lo que el foco se sitúa en comprender los diversos significados de las palabras, lo que un término connota y también lo que denota. Por ello, el esfuerzo por parte de los aprendientes será mayor, en la medida en que lo que hasta ahora formaba parte del conocimiento ya asentado, deberá actualizarse, y esto lo hará a través de la reflexión y el análisis. Empleará entonces la traducción como la *quinta destreza* (Alcarazo López 2014: 5) que hemos mencionado más arriba.

Retomando los argumentos a favor del empleo de la traducción en el aula de LE, presentamos a continuación otros aspectos positivos de esta y algunas características que hacen de ella una actividad comunicativa que merece formar parte del currículo de la enseñanza de segundas lenguas:

la traducción en el aula de lenguas es un enfoque, una técnica o una actividad [...] antigua que, vista desde una perspectiva óptica moderna y actual, conforma un componente innovador, interesante y útil en el currículo [...] (Pintado 2012: 330).

Solo hay que saber cómo introducirla y cuándo. Hay en la traducción, como hemos apuntado, un componente comunicativo ya que esta se da en un contexto sociocultural determinado por lo que se establece aquí una mediación entre culturas, en dos espacios diferentes, siendo uno el texto original (TO) y el otro el texto meta (TM). Entre ellos participan otros muchos aspectos que también se dan en un acto de comunicación, por ejemplo, elementos pragmáticos. Además, un texto traducido va dirigido a alguien que vive y se mueve en un contexto social, igual que un usuario de una lengua

La traducción también es negociación, donde el traductor es el intermediario entre el autor y el destinatario lector. En un aula, el estudiante es el intermediario que recibe un texto del profesor para que lo traduzca o lo interprete para un receptor que bien podría ser la clase misma, por ejemplo. Debe tenerse en cuenta que no hay una única solución y que para llegar a un consenso —o intentarlo— entre todas las traducciones elaboradas en el aula, habrá que conversar, habrá que intercambiar puntos de vista y opiniones, habrá, pues que negociar (Lerma Sanchis 2020).

Acabamos de decir que existe un intercambio cultural. En este sentido, el MCER, en el epígrafe 6.1.3. *La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural* (2002: 131), presenta una visión plurilingüe y pluricultural del aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que la traducción sería una herramienta idónea para trabajar y formar la competencia comunicativa. Esta competencia supone la posesión de capacidades interculturales que van a favorecer el crecimiento y enriquecimiento del alumno en ambas lenguas, porque no se conciben como bloques separados, sino más bien como un caudal por el que las aguas de dos ríos se mezclan para trabajar juntas. Es pues un acto comunicativo, cuyo fin es pasar de un idioma a otro para comunicar.

La traducción en el aula invita, así mismo, a la participación y al debate. No solo se traduce escribiendo, desde niveles iniciales se puede emplear para traducir de forma oral, mediante la interpretación que explicamos anteriormente, trabajando la comprensión en la L1 y el habla en la L2. Es una herramienta, y como tal se deja moldear para poderse adaptar a las circunstancias. Además, puede ser útil para desarrollar muchas habilidades como el análisis y comentario de texto, para el enriquecimiento de los estilos textuales mejorando la comprensión oral y escrita, también se puede fomentar la creatividad en la medida que estimula al estudiante a interpretar (Odicino 2015).

Otro aspecto positivo de la traducción pedagógica radica en que la traducción no es una actividad ni aburrida ni frustrante, es más, cuando un estudiante se enfrenta a tareas que requieren un trabajo escrito, se sienten —generalmente— más seguros, lo que favorece la autoestima.

Facilita la sensibilización ante las diferencias de la L1 y la L2, desde aspectos semánticos hasta estilísticos y obliga al estudiante a enfrentarse a dificultades en su nueva lengua pues le «permite tomar conciencia de la influencia de la primera lengua en la segunda y lidiar con problemas de transferencia» (Gasca 2024: 3), como apuntamos más arriba.

Traducir es una actividad natural que no se puede reprimir, pues un estudiante siente la necesidad de preguntarse, de saber significados para crear asociaciones, usa la traducción interiorizada, lo que «ayudaría a los estudiantes a racionalizar y sistematizar un mecanismo natural de aprendizaje» (Gasca 2024: 3).

Tampoco es, como opinan sus detractores, un sinónimo de interferencia, pues estas se dan precisamente porque cada lengua ordena su materia de una forma diferente; el problema no es el material que se emplea, sino cómo se utiliza y enfoca. Mediante la comparación y puesta en común de los errores, se reflexiona, lo que despierta una habilidad para justificar las decisiones tomadas y aumenta la conciencia sobre la propia lengua materna.

Hurtado Albir (2001: 385) habla de la subcompetencia traductora y demuestra que el traductor —y el estudiante— no solo leen un texto, sino que también comprenden

lo que este contiene y es capaz de reexpresarlo en su lengua materna haciendo uso de las herramientas que esta le proporciona. Así mismo, traducir pone en marcha el lexicon mental de los aprendientes y sus conocimientos gramaticales y semánticos, pero también ayuda al aprendizaje de otros nuevos, puesto que necesitará buscar nuevo vocabulario como sinónimos, antónimos, etc. Ello los lleva a ser más consciente sobre la creencia errónea de que traducir es mover de un sistema a otro, pues como hemos dicho ya, cada lengua se ordena de forma diferente, y son estas diferencias las que despiertan en los estudiantes la conciencia de que están ante dos sistemas diversos, pero con una misma misión: comunicar.

De la necesidad de nuevo vocabulario, de la necesidad de buscar significados para palabras desconocidas, surge en los estudiantes otra necesidad: documentarse, por lo que traducir fomenta esta acción, aumentando y enriqueciendo ese conocimiento enciclopédico que necesitan los traductores para realizar bien su trabajo, y también los estudiantes para cumplir con su cometido de lograr habilidades pluriculturales. Así mismo, esta búsqueda favorece la autonomía de los aprendientes en la medida que ya no necesitan la ayuda del profesor en todo momento o cada vez que surja algún contratiempo en el proceso.

Para terminar con los aspectos positivos de la traducción pedagógica, sería importante dedicar unas líneas al papel del profesor, sobre el cual hablaremos con más detalle a lo largo del trabajo. Como ya hemos apuntado, en los enfoques comunicativos, el profesor ha dejado de ser el centro del proceso de enseñanza, ha dejado de situarse en el centro del círculo observando a todos los alumnos a su alrededor, ahora él se encuentra entre ellos formando parte del círculo; se relaciona con sus alumnos, estudia sus necesidades y aprende con ellos y de ellos. Por esta razón, un profesor debe adoptar y buscar materiales que cubran dichas necesidades para llegar a los objetivos pretendidos: «Es, pues, tarea del profesor contribuir a hacer las cosas más fáciles, o mejor dicho, a rendir más con menos esfuerzo» (De Arriba 1996: 281), para lograrlo es imprescindible que el docente emplee materiales que hayan sido previamente estudiados, trabajados y analizados por él, que sean llamativos y que sean útiles para el día a día de los aprendientes, de esta forma

la traducción se convierte en área de estudio privilegiada donde confluyen con nitidez los planos del lenguaje: lengua y habla. También nos permite comprender mejor fenómenos del uso del lenguaje que no necesariamente se perciben en la comunicación monolingüe. Fomenta, pues, una nueva aproximación metodológica para aprender el uso del lenguaje y es fuente de conocimientos no previstos (Bolaños 2004: 103).

En un aula de lenguas extranjeras se busca que el alumno sea capaz de trabajar tanto individual como grupalmente, así como también se pretende que desarrolle estrategias para hacer frente a los problemas y dificultades que vayan apareciendo, en esta aula, el docente debería explicar y hacer ver el porqué de la traducción que están llevando a cabo y los objetivos del aprendizaje de la lengua extranjera, la traducción

representa un punto privilegiado em que teoria e prática, nas suas mais diversas configurações, interagem, estimulam a pesquisa autônoma e contribuem, assim, para a formação de uma reflexão críticas (Azenha 2006: 60).

1.2.3. Lengua materna y lengua extranjera: ni juntas ni separadas

Pero es lo bonito de aprender un nuevo idioma.
[...] Debe hacer que reconozcas la complejidad
de aquellos idiomas que ya conoces.

(F. Kuang 2024: 47)

En los subepígrafes anteriores ya fuimos comentando que la lengua materna en las aulas de idiomas constituía un proceso natural e instintivo en el aprendizaje de la L2, tanto de los docentes como de los propios estudiantes. Sin embargo, debido a la influencia de métodos anteriores, además del propio tabú que supuso en algunos momentos el empleo de la traducción, sigue habiendo una tendencia a pensar que la lengua materna puede influenciar de forma negativa en el proceso de aprendizaje de nuevas lenguas.

En un aula donde se emplee la traducción, se pueden trabajar todas las destrezas: «[...] en los casos en que se lleve a cabo una traducción oral, los estudiantes estarán efectuando a la vez ejercicios de escucha (cuando traducen a L1) y de habla (cuando traducen a L2)» (Pegenaute 1996: 115).

La traducción directa sirve para «clarificar algunos conceptos de índole abstracta, [...] conectores, expresiones idiomáticas cuyo significado no se puede deducir del contexto» (Pegenaute 1996: 117). Sin embargo, la traducción inversa suele ser más complicada para los estudiantes, lo que en muchas ocasiones termina por obligar a los

docentes a emplear oraciones aisladas sin contexto, que como ya hemos visto, es una de las posibles causas de la imagen negativa de la traducción en las aulas y que, por el contrario, también hemos señalado que la culpa no es de los materiales, sino de cómo los usen. De todas formas, este tipo de traducción, la inversa, puede ser muy útil para mejorar y desarrollar la forma de expresarse (Pegenaute 1996: 117) en la nueva lengua.

También hemos dicho que, si está claro que el docente no puede evitar que sus alumnos traduzcan mentalmente, podría aprovechar la traducción interiorizada para emplearla dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje como

ejercicio contrastivo que puede ser de gran ayuda a la hora de entender mejor el funcionamiento no sólo de L2 sino también de L1. [...] aprendizaje consciente [...] control de la L2, reduciendo las interferencias [...] (Pegenaute 1996: 115).

En muchas ocasiones, se tiende a pensar que el empleo de la lengua materna también podría llevar a que el alumno se acomode a esta y deje de esforzarse por expresarse en la nueva lengua, sin embargo, emplearla en el aula puede ser útil si se hace de vez en cuando y de forma controlada, sobre todo en niveles iniciales como vía para explicaciones, pero no como una forma de comparar los sistemas lingüísticos (Sánchez 2006: 22), es decir, no como la base de la enseñanza de lenguas. Sobre esta comparación, queremos matizar, ya hemos hablado más arriba cuando presentamos los argumentos a favor y en contra, y en ellos se hablaba del empleo de la traducción para comparar las lenguas implicadas, sin embargo, esto no es una comparación en la que una se sitúe por encima de la otra, sino que es un medio que pone el foco en aquellas diferencias y similitudes que presentan.

Si partimos del concepto de Hurtado Albir sobre la traducción interiorizada del alumno, damos por hecho que, por mucho que uno intente alejar la lengua materna de las aulas, como ya hemos apuntado, no es posible apartarla del pensamiento de los alumnos. En este sentido señala Bianchi que

Esa utilización de la LM en la internalización de la LE es natural, todo alumno de una nueva lengua toma por base su LM para comprender coincidencias y divergencias de las lenguas distintas (Bianchi 2016: 10).

Entonces, ¿de qué sirve eliminarla? Quizá lográramos el efecto contrario: frustrar a los alumnos al obligarles a emplear un sistema que están aprendiendo y con el cual aún no se sienten cómodos. ¿No sería mejor que el docente encontrara la manera de

poder incluir la L1? De esta forma estaríamos ofreciendo a los alumnos algún tipo de apoyo al que atenerse cuando no sepan por dónde ir y estaríamos apoyando el argumento que defiende que la traducción no es frustrante.

El dominio de la propia lengua favorecerá el aprendizaje de la nueva; cualquier estudiante y profesor acude a esta para traducir, ya sea léxico o estructuras gramaticales, pues tendemos a apoyarnos, como hemos visto en la cita de Bianchi, en aquello conocido y no en lo que aún desconocemos o no somos capaces de controlar con fluidez. Además, está el hecho de que el estudiante siempre elaborará una mejor traducción en el sistema que más controla, por esta razón «la rehabilitación de la traducción [...] va unida a la rehabilitación de la lengua materna» (De Arriba 1996: 277-778).

Para terminar, cabría recordar los objetivos comunicativos de los nuevos enfoques y el papel del docente dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como ya hemos señalado, el docente será el encargado de abrir el camino a los alumnos facilitando materiales adaptados a las necesidades y niveles, por ello, sería interesante emplear textos que tengan que ver con sus intereses, gustos, pasatiempos e incluso sus especialidades, para así poder generar un debate y quizá, con el tiempo, la motivación para que estos alumnos que no se atreven a hablar empleando la L2 comiencen a hacerlo a medida que van afianzando los conocimientos (Valero 1996: 193).

Los *errores* en las aulas de idiomas van a ser una constante, pero estos no deben ser vistos con malos ojos, como sinónimo de estar haciendo algo mal realmente, sino como una forma de aprender de ellos. Se puede partir de la lengua materna para corregir los errores de la lengua extranjera o también para que los alumnos, en grupos, comparen sus traducciones y esos errores que se han ido señalando, con el objetivo de que intercambien opiniones y debatan para intentar llegar a una solución —que no hay una sola, recordamos.

La L1, así mismo, puede emplearse «como método de evaluación [...] de determinados aspectos [...] para comprobar su competencia comunicativa» (Valero 1996: 193), una forma de sustituir los típicos ejercicios de preguntas con respuesta de textos. Esto mismo lo expresa Tecchio con estas palabras:

dentro do processo de aquisição de língua [...] temos que aprender a utilizar a língua estudada para comunicação e para transmitir mensagens, partindo de uma cultura já interiorizada: a cultura de língua materna (Tecchio 2011: 162)².

A lo largo de este capítulo hemos realizado un pequeño viaje por la historia de la traducción, hemos hecho un repaso muy rápido sobre algunos momentos y figuras importantes en la historia de España que, en cierta medida, fueron necesarios para que el papel de la traducción tuviera interés en el escenario español y llegara hasta nuestros días. Además, hemos presentado una visión panorámica de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas hasta llegar a nuestro siglo, y también hemos aportado las luces y sombras, desde el punto de vista de varios autores, sobre el uso de la traducción pedagógica en las aulas.

Para cerrar este capítulo, nos gustaría comentar que las descripciones facilitadas sobre la traducción al comienzo de este trabajo, realizadas por diversos autores, tienen como objetivo defender una idea: podemos delimitar el ámbito de la traducción, pero hemos de ser conscientes de que, según apunta Carmen Gierden Vega (2002: 91) citando a Bachmann (1994), no existe la traducción perfecta, por lo que no es posible una única traducción. Cada persona que traduce lo hace a su forma. Siempre y cuando se respete el texto original, la traducción no será incorrecta, puede que sea más o menos adecuada, pero al final, una traducción es un texto, y los textos pueden modificarse, pueden corregirse, pueden adaptarse.

Como docentes, esta es la idea que tendríamos que trasladar a nuestros estudiantes: al igual que no existe la traducción idónea, tampoco cabe la posibilidad de concebir un aula como un lugar en el que el error sea un elemento punible, de vergüenza o sinónimo de conocimiento insuficiente. Los errores en el aula son una herramienta muy valiosa que el docente debe emplear en favor de todos como medio de análisis para ir adaptando los materiales que empleará en el aula, con el objetivo de cubrir las necesidades de los estudiantes (Pegenaute 1996: 116) que, a su vez, pueden valerse de los errores como una herramienta para la reflexión y para debatir con el resto.

²(Traducción propia) «[...] dentro del proceso de adquisición de lenguas [...] tenemos que aprender a utilizar la lengua estudiada para la comunicación y para transmitir mensajes, partiendo de una cultura ya interiorizada: la cultura de la lengua materna».

Traducir te hace ser más consciente los distintos sistemas lingüísticos, de sus semejanzas y sus diferencias, abre las puertas al intercambio de opiniones en el aula. Traducir también abre las puertas a la investigación, a la reflexión (Pegenaute 1996:116) y a la creatividad, tanto del profesor como del estudiante, pues cuando un término en la L2 no coincide con ninguno de la L1 ¿hay que dejar un hueco en blanco?, ¿es imposible la traducción? La respuesta es no, porque entran en acción las estrategias de cada estudiante para salvar los problemas. Con un texto se puede representar cualquier tipo de situación comunicativa que el alumno podría necesitar. Es, por lo tanto, volviendo a la cita del comienzo de este capítulo, un medio para comunicarnos que forma parte del día a día, de lo cotidiano, por lo tanto «[hay] que vivir una lengua para comprenderla» (F. Kuang 2024: 331).

CAPÍTULO II

2. EL PROFESOR Y LA ESCUELA: UN ACTO TEATRAL

Muy pocos conocen realmente el idioma, sus raíces y secretos. Necesitas conocer la historia, la forma y la profundidad de una lengua, sobre todo si tienes pensado manipularla a tu antojo.

(F. Kuang 2024: 49)

La idea del presente trabajo ha surgido, por un lado, tras la lectura del libro *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*, escrito por Francisco Menchén Bellón (1998), en el que se nos ofrece el concepto de una escuela que despierte la creatividad de los estudiantes. Además, facilita a los docentes algunas directrices para implementar actividades que despierten los sentidos y la sensibilidad de los alumnos, con la misión de lograr un ambiente relajado en el que estos se atrevan a utilizar la imaginación y den rienda suelta a su creatividad.

Por otro lado, mientras nos documentábamos sobre qué características debía tener un profesor de lenguas extranjeras —primer personaje protagonista de esta puesta en escena—, nos fuimos dando cuenta de que los autores siempre se referían a la labor docente como un conjunto de *papeles*. Esto nos hizo pensar en la figura del traductor —segundo protagonista de nuestra escena—, una figura que ha de contar con cierta facilidad para adaptarse a los textos a los que se enfrenta, así como también ha de saber ponerse en el lugar de muchos otros personajes. Comenzamos a ver al traductor como un actor. De igual manera, durante nuestra lectura de documentos, observamos que en muchas ocasiones se hablaba del docente como una persona que debía ser capaz de separar la vida personal de la vida profesional, debía *actuar* en el aula, incluso *improvisar* cuando fuera necesario.

Por esta razón, concebimos en nuestra propuesta el centro de enseñanza de LE como una escuela de teatro, el aula como un escenario, la enseñanza y el aprendizaje como un acto teatral en el que el profesor-traductor enseña a los estudiantes a meterse en el papel de algunos personajes. A veces por escrito, pero también les enseña a actuar, interpretando en voz alta traducciones junto a sus compañeros. Todo ello con el objetivo

de que, al final, sepan actuar en el escenario de la vida fuera del aula, en una sociedad en la que, eventualmente, hablarán en español.

Quizá esta propuesta pueda parecer extraña, pero no para una escuela que apuesta por acercar la creatividad al día a día y despertarla en los alumnos. Ser creativo e innovador, en el ámbito educativo, siempre ha generado opiniones enfrentadas: por un lado, aquellos que apuestan por hacer del aula un lugar acogedor que predispone a la comunicación y la cercanía entre todos los miembros implicados. Por otro, aquellos que, por miedo, por comodidad o por las propias normas de la institución, miran con sorpresa a quienes poseen un pensamiento divergente. Sin embargo, los tiempos cambian, la sociedad se adapta a nuevos avances, nuevas formas de pensar y busca una mayor libertad de expresión. Por esta razón, la educación ha de ir de la mano de los sujetos que la emplean y que, en gran medida, la modifican y adaptan a su vida diaria.

Los cambios empiezan en las aulas de las escuelas. Aquí comenzamos a desarrollar nuestras habilidades sociales, conocemos a muchas personas diferentes, experimentamos muchas sensaciones y emociones que nos van formando como personas a lo largo de los años. Aprendemos, y gracias a ello nos damos cuenta de que, en verdad, desconocemos más de lo que conocemos, y esto es lo que una buena escuela debería fomentar en los estudiantes: querer saber para crecer y comunicar.

Expresarnos en nuestra lengua materna no siempre es una tarea sencilla, a veces no sabemos cómo se puede sentir la otra parte si pronunciamos determinadas palabras, otras, simplemente, no sabemos cómo reaccionar, no encontramos entre nuestro vocabulario el término exacto que describa lo que queremos transmitir. En muchas ocasiones, podríamos decir, somos aprendientes de nuestra propia lengua, pues tenemos que pensar qué decir y cómo decirlo, dudamos, olvidamos, nos equivocamos, y muchas veces incluso tenemos que reformular en voz alta lo que, en nuestra cabeza, en silencio, tenía sentido. Somos extranjeros en nuestra propia lengua.

Entonces, ¿cómo podemos expresarnos bien en una lengua extranjera si ya hacerlo en la nuestra propia es complicado? Esta pregunta debería ser una de las primeras cuestiones que un docente de lenguas extranjeras tendría que plantearse, y la respuesta es sencilla: ponerse en el lugar de aquel estudiante, adoptar su papel en el acto teatral que es el proceso de aprendizaje. De esta manera, el docente podrá

adaptarse a las necesidades de los estudiantes, podrá comprender de una forma más humana, más cercana, qué es lo que puede causar dificultades o problemas, e incluso, si el docente hace bien su papel, podría incluso ver más allá de las palabras de sus alumnos, y leer entre las líneas de sus gestos, porque la comunicación no verbal, a veces, dice más que la verbal, y en un buen acto teatral, un buen actor sabe combinar lo que dice con lo que muestra.

2.1. Características del profesor

En un mundo y sociedad globalizados, las relaciones entre culturas ya no ocurren de forma ocasional, sino que son casi el día a día de muchas personas, en especial de aquellas que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras. Ver al otro, entender su forma de actuar y aceptar su cultura es un requisito indispensable para el docente general —no solo para el de lenguas extranjeras—, pero para ello debe poseer ciertos rasgos, actitudes, conocimientos y destrezas que le permitan desarrollar un aspecto indispensable: la *competencia Intercultural* (CI), tal como se expresa en el MCER en el epígrafe 5.1.1.3. *La consciencia intercultural* (2002: 100):

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (MCER 2002: 100).

Las actitudes de un enseñante de lenguas extranjeras deben permitirle ser un sujeto (inter)nacional e intercultural, así como también deben permitirle ser capaz de aceptar que el otro siempre va a tener unas ideas preconcebidas sobre él, lo que debería empujarlo hacia la curiosidad por conocer qué imagen proyecta de sí mismo y qué imagen proyecta el otro. Si es capaz de todo esto, podrá trabajar incluso como intérprete intercultural. De esta curiosidad, el docente llegará a querer estudiar y conocer más sobre el entorno y la cultura, tanto de su país como de la lengua objeto de estudio o aquellas culturas que estén presentes en el aula y con las que entre en contacto:

El profesor [...] se espera que influya también en las actitudes de los estudiantes. Y los profesores no podrán incentivar valores interculturales tales como la reflexión,

el contraste y la constante reevaluación de ideas, si antes ellos mismos no se implican en este viaje intercultural (García Benito 2019: 497).

Todos los nuevos conocimientos que vaya adquiriendo, así como los que ya tiene interiorizados, deberán ser puestos en marcha dentro de las aulas, compartirlos con el resto de participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente tendrá que saber adaptar lo que conoce a las necesidades y contextos que se presenten en las aulas, dominando la palabra para que esta no solo sea recibida, sino escuchada y comprendida por unas personas que están aprendiendo, casi, a entender el mundo nuevo que les rodea.

El profesorado tendrá la tarea de ser consciente de que con tantas diferencias en un mismo aula, habrá situaciones en las que surjan discordancias y mal entendidos, por ello su conocimiento sobre el mundo y su interés por el otro, sus destrezas comunicativas y su capacidad de adaptación serán indispensables, pues ha de tener en cuenta que una discordancia dentro del aula puede continuar fuera de esta y ahí sí que no podrá funcionar como un mediador entre las partes implicadas. Por esta razón, una de sus tareas será la creación de un ambiente cómodo y de respeto dentro del aula, sobre lo que más adelante hablaremos.

El profesor debe ser, pues, consciente de su papel dentro del aula: saber distinguir los momentos en los que debe participar, de aquellos en los que no debe hacerlo, así como aquellos en los que deberá corregir los errores —y cómo hacerlo—. Es por lo tanto consciente de que ya no es el protagonista sino un mero observador y puente, concepto denominado también *couching*, que consiste en la observación de los estudiantes mientras trabajan, y en ofrecer ayuda, pistas, etc., durante el proceso para hacer la tarea más sencilla (Collins 1991, citado por Salcedo 2020: 24). Así mismo, de la habilidad investigadora y el deseo por mejorar surge la necesidad de no tener miedo ante el fracaso, de no temer a lo desconocido y a ser sincero: si el docente no sabe la respuesta ante una pregunta, lo dice para después intentar encontrar una solución.

Siguiendo el modelo comunicativo, el enseñante deberá ser consciente de que la interacción es una estrategia de aprendizaje de lenguas, por lo que estas interacciones deberán desarrollarse en situaciones hipotéticas, pero reales al mismo tiempo, estas deberán perseguir un objetivo: el aprendizaje a través de la experiencia, manipulando

información y significados. Claramente, al tratarse de unas situaciones dirigidas dentro de un aula, el docente tendrá que presentar y emplear una serie de estrategias:

Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto (MCER 2002:75).

Para poder facilitar estos espacios de cooperación y un buen ambiente, el docente tendrá que poner en marcha la creatividad y ofrecer para esta un lugar dentro del programa, para que los estudiantes puedan liberar sus capacidades e ingenio a la hora de resolver los conflictos cognitivos.

Junto a la creatividad sería importante mencionar que el equipo docente debería ser una figura motivadora para los estudiantes y al mismo tiempo una figura capaz de automotivarse. No obstante, la motivación en el aula no será una constante y eso es algo que el docente ha de tener presente, por esta razón tendrá que hacer uso de su creatividad para mantenerla lo máximo posible y revivirla cuando decaiga. La motivación debería ser un motor para animar a los alumnos a participar en el aula, a preguntar y expresarse y también para querer investigar sin tener miedo al error, concepto que hemos explicado en el capítulo anterior.

Un docente no nace docente, ni todo aquel que posea estudios superiores en este campo ha nacido para la docencia, sin embargo, entra dentro de la larga lista de características, la de poseer una preparación para la organización y desarrollo de las clases, tanto en la teoría como en la práctica. De su formación, el enseñante tendrá que haber aprendido no solo sobre su lengua materna, sino también la lengua objeto. Así mismo, el profesor deberá desarrollar una velocidad de actuación y adaptación a los cambios inesperados que se puedan dar dentro del aula.

La docencia es una vocación, y este debería sentirla, pues de lo contrario no se verá motivado y es un aspecto que se nota e influye directamente en el estudiante y, por consiguiente, en su proceso de aprendizaje. Todo docente debe estar bien preparado y contar con altos niveles de conocimiento de su materia, de estrategias y métodos que permitan el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes. Sin embargo,

como docentes habría que tener siempre en cuenta que las lenguas cambian continuamente y se adaptan a los cambios que se dan en la sociedad, en las interacciones entre los usuarios. Con la enseñanza ocurre algo similar y como docentes deberíamos preguntarnos si las herramientas y los métodos empleados están siendo útiles o si en cambio necesitan actualizarse.

Actualización, que en este contexto educativo podríamos traducir como *formación permanente*, la pregunta es ¿por qué? La tecnología ha entrado de lleno en las aulas para quedarse, por lo que un docente tendrá que estar familiarizado con nuevas herramientas que puedan ser útiles para la enseñanza de una LE. Pero está claro que un docente nunca va a poder estar al día en todo, es por esta razón por la que una de sus tareas en la institución es la de estar en contacto con el resto de integrantes del equipo docente, con el objetivo de intercambiar conocimientos, observar cómo se enfrentan otros a determinadas situaciones y problemas, podríamos incluso decir que el docente es un estudiante también. Esto puede contribuir de manera positiva hacia una mejora de la forma de pensar, más abierta y dispuesta a innovar, le permitirá desarrollar la habilidad de ver más allá de lo planificado para un curso, ver qué se esconde en el currículo que pueda aprovecharse de otras formas.

Otro de los aspectos que el docente debe tener en cuenta es la *imagen*. Es muy posible que en ocasiones se sienta frustrado, pero es un riesgo que debe aceptar porque ser docente, y mucho más un docente de lenguas extranjeras, conlleva mucho esfuerzo. El éxito o el fracaso dependen, entre otras cosas, de la imagen que proyecte de sí mismo como profesor, su responsabilidad y el ser consciente de que es —o no— su vocación. De esta imagen y comportamiento, podríamos decir que el enseñante es en parte un psicólogo, pues debe comprender a sus alumnos, escucharlos y valorar sus aportaciones, esto les irá llevando hacia una autonomía y buena autoestima, además de sentir que forman parte del proceso de aprendizaje. Esta imagen es la del profesor *nato* un docente que se preocupa por los estudiantes y sus necesidades (Kerschensteiner 1949: 89, citado por Stratulat 2013: 24).

Para concluir este primer apartado del capítulo, presentamos una cita que resume bastante bien las ideas principales sobre las características que poseen los docentes

El profesor enseña pero también debe aprender a enseñar. Ha de aprender a predecir [...] las necesidades docentes de sus alumnos y adaptar sus métodos al nivel intelectual de éstos. Debería regirse por los principios de cooperación y solidaridad [...] Ha de aprender, en definitiva, a inducir el deseo de aprender al alumno, [el cual] estimulado por la voluntad interactiva del profesor, ha de participar activamente en el aula, tomando las riendas cuando el profesor o la actividad se lo exija. Debe cambiar ciertos hábitos acomodativos y pasivos, convencerse de que es, en realidad, el centro del proceso y afrontar con decisión ese reto (Martínez 2007:36).

El docente ha de ser un experto en su especialidad, tener las habilidades necesarias para enseñar y la vocación docente. El docente es, en última instancia, un actor multifacético que tendrá que poner a prueba todas sus habilidades de actuación en el aula y actuar ante un público: sus estudiantes.

2.1.1. El estudiante: un protagonista

En los enfoques actuales se pretende que «el profesor de idiomas deje de controlar cada aspecto del proceso de aprendizaje y los alumnos dejen de ser totalmente dependientes del profesor» (Martínez 2007: 40). Tal como se indica en el epígrafe 6.3.5. *Alumnos del MCER:*

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (MCER 2002: 140).

Con la labor del equipo docente se pretende conseguir la autonomía del estudiante, entendida esta con diversas características: se espera que el alumno, independientemente del nivel, cultura, etc., logre la capacidad de iniciativa para aprender e investigar, este aprendizaje tendrá que manejarlo él mismo e ir adaptándolo a sus ritmos. Con esa capacidad para la investigación demostrará el control de fuentes de información. Del mismo modo, deberá reflexionar sobre su trabajo y evaluarlo para

mejorar y profundizar en aquellos aspectos que ya conoce y aquello que aún no, para poder enfrentarse a situaciones desconocidas y encontrar soluciones a los problemas que estas planteen. Es decir, el objetivo es que el estudiante sea consciente de que su aprendizaje depende de él en su mayor parte, que es el protagonista de la película y el profesor es alguien que lo acompaña en el proceso de grabación:

Ha de aprender, en definitiva, a inducir el deseo de aprender al alumno, [el cual] estimulado por la voluntad interactiva del profesor, ha de participar activamente en el aula, tomando las riendas cuando el profesor o la actividad se lo exija. Debe cambiar ciertos hábitos acomodativos y pasivos, convencerse de que es, en realidad, el centro del proceso y afrontar con decisión ese reto (Martínez 2007:36).

Gracias al ambiente de cooperación, el alumno presentará, o eso es lo que se espera de él, una actitud democrática, más comprensiva, lo que facilita que los estudiantes se sientan más cómodos unos con otros y mucho más dispuestos a interactuar y participar. Todo esto va unido al concepto de *inteligencia emocional* (Jiménez Morales y López Zafra 2013), el ser conscientes de lo que uno está sintiendo, lo que permite tener más claridad mental, mejorando así la productividad en el aula y el aprendizaje. Al final, podemos decir que el alumno y el docente presentan las mismas tareas dentro del aula, porque en esta, aprender y enseñar es recíproco.

2.2. Los múltiples papeles del profesor

Ahora que hemos visto algunas de las características del profesor de lenguas extranjeras, la metáfora de la escuela de teatro que presentamos en este trabajo cobra más sentido, pues a continuación vamos a hablar de los diferentes papeles del profesorado, partiendo de las características señaladas en dicho epígrafe, pues ambos elementos están directamente conectados.

El papel e influencia del profesor ha ido cambiando con el paso del tiempo hacia una autonomía mucho mayor de los estudiantes. En la actualidad, la figura docente posee muchos papeles diferentes dentro de un mismo escenario y estos han ido cambiando a medida que la concepción sobre los métodos de enseñanza se iban transformando y moldeando a las nuevas ideas. Bolívar Botía (1992: 134-142) nos habla de algunos de estos papeles docentes.

En primer lugar, nos señala el papel *instrumental-mecanicista* que se da en los modelos de educación lineales, donde todo está previamente elaborado y existe una

escasa posibilidad de modificación y de libre acción. En estos, el docente está «al servicio de planes externos, sin contar con sus pensamientos, perspectivas» (Bolívar Botía 1992: 134). En su papel instrumental-mecanicista, el docente es un mero instrumento ejecutor de todos los medios facilitados para llegar a los objetivos planteados, y su actividad tiene una base indiscutible, es decir, lo que ocurre en el aula es el resultado de los conocimientos previos adquiridos durante los estudios superiores, llevados ahora a la práctica, por lo que actúa siguiendo su *racionalidad instrumental-estratégica* (Bolívar Botía 1992: 134). Ello implica que un fallo en el funcionamiento curricular se vea como un error por su parte.

Entre el primer papel *instrumental-mecanicista* y el segundo de los señalados por Bolívar Botía —que veremos a continuación—, vamos a intercalar el de *mediador* que presenta Ruiz-Mora (2023). En él, se puede observar que la figura docente media en la toma de decisiones y también se hace evidente la importancia de su capacidad de adaptación al ecosistema que es el aula donde ejerce, teniendo en cuenta ambas partes: los estudiantes y los objetivos curriculares. El profesor mediador decide las metas y objetivos y orienta durante el proceso. El papel mediador del docente demuestra que el aprendizaje y la enseñanza de LE son como un acto social en el que usuarios potenciales se enfrentan a simulacros dirigidos por el docente, lo que los preparará para las situaciones que se den fuera de las aulas, una especie de prueba final sin nadie que evalúe, más allá del objetivo principal del aprendizaje de LE: la comunicación.

En segundo lugar, Bolívar Botía (1992:137), nos presenta el papel de *agente de desarrollo curricular*, en el cual, el docente haciendo uso de su papel como mediador, tendrá una visión de la enseñanza mucho menos lineal, más creativa y artística, la educación la verá como un acto artístico y moral. Al igual que los miembros de una sociedad, *usuarios activos* de una lengua (MCER 2002), el docente también forma parte de ella. Por esta razón, ha de verse como un usuario en el aula capaz de pensar y actuar, poniendo en marcha sus conocimientos y habilidades para interpretar todo lo que ocurre para adaptarse. De este modo sigue una *racionalidad práctico-moral* (Bolívar Botía 1992: 137) en la que, siguiendo las palabras de Kumaravadivelu (2012: 2), actuará mediante un *enfoque ecléctico* abierto a todas las posibilidades, en el que tanto planificadores como docentes trabajen juntos en el diseño del currículo, convirtiendo así el *currículum-como-*

plan en un *currículo-en-uso* (Bolívar Botía 1992: 138), en el que los destinatarios serán los sujetos que estarán en el aula donde se empleará.

En tercer lugar, Bolívar Botía (1992: 140), nos presenta el papel crítico del docente, que denomina *perspectiva crítica*. La institución es vista como una sociedad en sí misma, que se transforma, que depende del resto para avanzar, un lugar donde el mínimo cambio afecta a todas las partes implicadas. Por esta razón, el docente no solo deberá encargarse del currículo, sino también del cambio social desde las aulas, poniendo en marcha la interculturalidad propuesta por el MCER (2002: 100) que comentamos en el primer capítulo. Deberá encargarse de dar voz a los estudiantes, pero también de hacerse notar, y defender su posición, no hacer su labor invisible, como ocurre con el traductor, pues al final «la enseñanza es y seguirá siendo [...] un asunto humano, conducido en todo momento por un proceso de interacción humana, la mayor parte del tiempo dentro de paredes cerradas» (Bolívar Botía 1992:146).

Además de estos cuatro papeles, podemos ofrecer otro más: el papel de *investigador-aprendiz* (Bolívar Botía 1992: 142). Una escuela que apuesta por la innovación y la importancia del profesor como parte del proceso empuja a este a querer ir más allá de sus posibilidades, animándolo a seguir formándose en su tarea, así como también a reflexionar sobre lo que sabe, lo que no sabe y cómo actuar para mejorar la experiencia en el aula para que se proyecte una imagen positiva en los momentos que los estudiantes estén fuera de ella.

En la actualidad, el enfoque comunicativo otorga dos papeles fundamentales al docente: ser un *punto* entre los estudiantes y las actividades para que tenga lugar el proceso de comunicación, y también el papel de *participante* independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero ¿cómo lograr que los estudiantes consigan comunicarse de forma efectiva? El docente tendrá que facilitar las situaciones en las que los estudiantes se enfrenten a dificultades y problemas que tengan que resolver. Podríamos decir entonces que el docente tiene otro papel: el de *estratega*.

El enseñante es un estratega en el sentido de que sus estrategias de enseñanza —entendidas estas como «pensamientos empleados por los alumnos y profesores con el fin de mejorar el aprendizaje y de comprender mejor cómo funciona una lengua extranjera» (Cohen 1998: 68, citado por Martínez 2007: 39)—, han de encaminarse hacia

un determinado punto: acercar al estudiantado a la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en marcha. Y la razón para este autoanálisis es que el aprendizaje debe ser consciente y demandar implicación por parte del aprendiente. Esta autorreflexión los llevará a descubrir dónde necesitan esforzarse más, cuáles son sus dificultades o de lo que son capaces, de esta manera, ante un nuevo tema que se plantee en el aula serán capaces de anticipar posibles lagunas que puedan entorpecer su proceso y con ello disminuir las expectativas y la motivación.

Una de las estrategias que el docente puede aplicar para llegar a la reflexión del alumno es un método que se puede acercar al *método socrático*: el docente, mediante la realización de preguntas, va guiando las respuestas de los estudiantes sin que estos sean conscientes de ello. Con esto se logra que verbalicen lo que saben e incluso despierten aquello que se había quedado dormido. Sea cual sea el método, en definitiva, es conveniente que antes explique en qué consiste, cuáles son sus características, cuál es su propósito y los beneficios que aportará. Finalmente, será importante explicar los pasos a seguir y las situaciones donde podría ser útil y provechoso, para que los estudiantes sientan que el aprendizaje tiene un objetivo real.

2.2.1. El docente y alumno traductor: lector, filósofo, investigador y escritor

Al comienzo de este trabajo hicimos una reflexión acerca de la traducción, y en el epígrafe anterior hemos presentado una serie de papeles del profesor, por ello, a continuación, nos gustaría introducir una reflexión sobre la figura del traductor, sobre cómo esta labor puede ser compatible con la docencia de lenguas, y sobre la posibilidad de que los estudiantes también se metan en el papel del traductor.

El docente tiene muchos papeles en el aula, es un actor capaz de adaptarse a los guiones que cambian a diario, sin previo aviso. ¿Qué pasaría si el docente de lenguas extranjeras también fuera traductor? Encontrar los límites de quién es un traductor es casi tan complicado como encontrar los de la traducción. No obstante, ante todo, el traductor no solo traduce, puesto que traducir supone un conjunto de otros procesos. El traductor tiene, igual que el docente, muchos papeles. En primer lugar, el traductor lee, es en primera instancia, *lector*:

Escribir y traducir son para mí dos nuevas formas de leer. Escribir significa leer la tradición e intentar enraizar en alguna parte de su suelo, traducir es leer los textos al trasluz conocerlos hasta su estructura más íntima, colocar las páginas delante del solo para ver por dentro de su organismo dónde están los focos auténticos de la vida. Escribir, traducir, leer son [...] diferentes maneras de estar vivo (Sáez Delgado 2009: 298).

Traducir supone leer para luego saber escribir, saber, en cierta medida, (re)crear lo ya escrito. No obstante, esta lectura no supone el simple acto de abrir el libro y perderse entre las páginas y su historia, sino que

el traductor se diferencia del lector común por la intención y la intensidad de su lectura [...] El lector [común] llega al término de su viaje cuando ha captado el contenido del texto. El que lee como traductor, en cambio, tiene desde el comienzo la intención de no detenerse en esa meta: piensa emprender seguidamente el camino inverso, en la misma dirección seguida por el autor original (García Yebra 1981: 4).

El traductor viaja dos veces, primero hacia delante, hacia donde se dirige la historia a su término, y después hacia atrás, hacia el momento en que la historia comenzó a surgir. El traductor se esfuerza por comprender al autor, y con sus habilidades, intenta meterse en su papel de escritor, de creador. En este momento lleva a cabo una nueva metamorfosis, un nuevo papel, un acto que todo ser humano realiza desde que es capaz de expresarse, desde antes incluso de comenzar a hablar, y esto, como señala Hurtado, es lo primero que debe hacer un traductor: *preguntarse* (Hurtado Albir 2001: 28).

Nadie es poseedor de todo conocimiento. En cada texto, el traductor se encontrará con términos que puede conocer y otros muchos que no, entonces, esto le llevará a preguntarse sobre su origen, su uso, se preguntará cómo puede trasladarlos a la lengua meta sin perder el significado o los matices. El traductor es, en segunda instancia, *filósofo*, porque la razón de ser del filósofo es querer enfrentar nuevos desafíos, encontrar posibles respuestas a nuevas cuestiones, como las que nosotros hemos planteado: qué es traducir y quién es el traductor.

En cierta medida, la tarea del traductor es la de nunca dar nada por sentado, la de siempre estar abierto a nuevas soluciones y respuestas, tanto suyas como ajenas, la de preguntarse y dudar de todo, incluso de sí mismo. Por lo general, opina Newmark (2010: 48), «las miles de palabras y nombres propios [...] los dan casi por sabidos, [...] les

parece [a las personas] que los conocen de toda la vida, cuando en realidad no conocen su significado exacto». Estas preguntas llevan al traductor a su tercer ser o papel, el traductor es, en tercera instancia, *investigador*, un papel que le hace ver las diferencias entre culturas, lo que le empuja a investigar, a documentarse para encontrar soluciones y respuestas a sus cuestiones y dudas, pero también le sirve como enriquecimiento y actualización de lo que ya conoce, expande su conocimiento enciclopédico, un saber que nunca será inútil, pues «La tarea del traductor consiste en liberar en la propia a aquella lengua pura que está retenida en la ajena, liberar la que está cautiva en la obra, en la recomposición» (Benjamin 1996: 344), es decir, el traductor actúa como un arqueólogo que saca a la luz un pasado, el texto original, desconocido para un pueblo y el cual tiene que mostrar, tiene que traducir.

Pero el traductor no se limita solo a traducir, debe ir más allá, debe sentir y querer, porque «Cuanto mejor entienda el traductor el sentido del original [...] cuanto más se acerquen las vibraciones de su espíritu a las que el autor transmitió [...], más conciencia tendrá de su incapacidad para trasladar» (García Yebra 1981: 13). Sin embargo, esta *incapacidad* no es algo que haya que ver con ojos negativos, al contrario, puede hacer de ella su talento de creación artística y expresiva mediante el esfuerzo y la implicación, el crecimiento interior, y aunque no llegue a un logro absoluto, pues no existe una única traducción para cada texto, su fuerza y creencia en sí mismo se verá mejorada, porque ni todo poeta puede exteriorizar todos los sentimientos internos para plasmarlos sobre el papel en blanco, ni toda traducción poética podrá trasladarlos (García 1981:13). De esa fuerza creativa nace su cuarto y último ser o papel, el traductor es, en cuarta instancia, *escritor*.

Quizá los términos *traductor* y *escritor* parezcan una pareja un poco inusual, pero «el camino del traductor y el del escritor son similares» (Sáez Delgado 2009: 298), si bien con algunos matices que los diferencian. Cuando un autor crea su mundo, lo hace a ciegas, muchas veces solo sabiendo el principio o solo el final, sin embargo, el traductor ya conoce la obra, por lo que tiene en sus manos el poder de los ojos del lector y del traductor, puede ponerse en el papel del desconocido que va a confiar en su trabajo. Ello condicionará las decisiones que vaya a tomar a la hora de enfrentarse a los problemas como, por ejemplo, el cómo será interpretado, y es aquí donde comienza a separarse del

acto del autor, porque cada texto tiene tantas interpretaciones como lectores y traductores, por lo tanto, el traductor-escritor deja de ser un subordinado del autor, pero no llega a desprenderse por completo de él, pues previamente el traductor-investigador ha tenido que actuar como él para «encontrar aquella intención respecto de la lengua a la que se traduce con la que despertará en ella el eco del original» (Benjamin 1996: 341).

Sin embargo, cuando hablamos del traductor, sin tener en cuenta en qué papel se encuentre, debemos tener presente un problema: su «(in)visibilidad» (Caprara 2004: 46). Un aspecto que, en realidad, no se puede etiquetar ni como problema ni como ventaja. Por un lado, hablamos de invisibilidad cuando el lector no nota que está ante una traducción, pero por otro, esta invisibilidad es un arma de doble filo, pues si el traductor intenta ser fiel por completo al texto original, puede que el receptor de la nueva lengua no obtenga la misma información sin «el traductor concederse márgenes de libertad, de deformación e invención de su propia lengua» (Caprara 2004: 46), y esta libertad supone el uso de la creatividad y con ello el enriquecimiento de la propia lengua.

Tras esta reflexión, podemos ver que ambos personajes, traductor y profesor, son similares: ambos poseen muchos papeles, ambos necesitan creatividad, una mente abierta y dispuesta al cambio y a respetar la opinión de los otros. Ni toda traducción es perfecta y la única posible, ni todo el material de un docente es perfecto ni imposible de transformar. Como apunta Miguel Sáenz (1993: 105-106): «para algunos, el traductor es un simple “recodificador” pasivo, que se somete al autor [...] Para otros [...] precisamente [es] una persona que [...] se afirma agresivamente, transformando, mediante un acto creador, un texto pasivo e inerte». Estas palabras podríamos llevarlas a nuestro contexto académico, pues para algunos, el docente es un simple transmisor de información, como hemos visto más arriba, sin embargo, para otros, pasa a ser un actor pasivo en el aula, pero creemos que esto no es del todo cierto, por el simple hecho de ser el creador o transformador de los materiales. Que no sea el centro de atención no lo convierte en un personaje secundario, pues se mantendrá activo atendiendo a las dudas de los estudiantes mientras trabajan, la implicación que supone ser un docente innovador y creativo ya le obliga a ser un personaje activo: siempre en busca de la mejora.

No obstante, el docente-traductor juega con ventaja, porque posee aún más libertad y poder sobre el texto origen: mientras que el traductor ha de trasladar toda

una obra, en el aula de lenguas se trabaja con fragmentos, y estos pueden ser modificados tanto como el docente desee. Pero su ventaja va aún más allá, pues puede convertirse en un verdadero escritor, ya que podrá llevar al aula textos que él mismo haya hecho, adaptados a los aspectos que quiera trabajar. Frente al traductor que se pone en el lugar del autor y en el de los personajes de la historia que tiene que traducir, el docente-traductor puede convertirse en lo que quiera. Otra de las ventajas de la traducción en el aula de lenguas es que los estudiantes también pueden convertirse en alumnos-traductores, podrán dar rienda suelta a la creatividad e imaginación.

Un mismo texto puede traducirse con objetivos diferentes, obligando a los estudiantes a poner en práctica estrategias diversas. La literatura, sobre todo la de fantasía, es una forma muy entretenida de jugar con la lengua y todas sus posibilidades, además de poner a prueba al estudiante, pues en esta tipología textual es habitual la creación de términos. Empleando textos periodísticos, por ejemplo, el estudiante estaría trabajando un tipo de estructuras gramaticales determinadas. Si se emplean textos de tema histórico necesitarán documentarse, obligándoles a investigar.

La traducción es, en definitiva, un proceso, un movimiento, que depende de un elemento vivo: la lengua, y el docente/estudiante-traductor es una especie de «capitán atrevido que en su travesía intenta tardar cada vez menos tiempo, pero que a la vez procura que sus viajeros estén cómodos» (Caprara 2004: 46), es dueño de sus palabras y consciente de las decisiones que ha tomado, y como dueño se convierte en creador, en escritor, tal y como mostramos en la cita introductoria de este epígrafe.

2.3. Un aula inductiva

En el primer capítulo presentamos un resumen de los diferentes enfoques de la enseñanza de LE a lo largo del tiempo. El enfoque comunicativo tiene mucho en común con el constructivismo. Ambas corrientes, durante los años 80, supusieron un nuevo aporte al aprendizaje de LE centrado en el alumno y las necesidades e intereses de este. Para ambos enfoques, el desarrollo de la capacidad para comunicarse de los estudiantes se logra por medio de la conjugación entre los conocimientos previos y los nuevos, la reflexión, asimilación e hipótesis sobre estos:

el aprendizaje académico como resultado de un complejo proceso relacional establecido en torno a tres elementos: los alumnos que aprenden, los contenidos

que se aprenden y el profesor que ayuda a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a los contenidos que aprenden (Serrano 2008:693).

El proceso de aprendizaje siempre se da durante las interacciones sociales en un contexto determinado, y señala también que, gracias a los conflictos cognitivos, entendidos como aquellas situaciones en las que el estudiante no es capaz de encontrar una solución entre los conocimientos interiorizados, puede aprender. Así pues, queda claro que el aprendizaje no es una mera transmisión de conocimientos y su posterior recepción, sino más bien, la construcción o reconstrucción de situaciones descifrando significados, por lo que el juego se da entre el profesor que facilita las situaciones, los estudiantes que ponen en acción lo que saben y los contenidos que simulan las situaciones.

Emplear libros de texto es útil, sin embargo, el docente de hoy debería emplear todos los medios que tiene a su alcance, y la tecnología es uno de ellos, no obstante, la creatividad juega un papel importante. Ya no hablamos de la creatividad unida a la expresión artística, sino a un enfoque divergente, por ejemplo: saber tomar decisiones que motiven a los alumnos cuando no estén activos en el aula, saber responder con rapidez ante preguntas, problemas o cualquier situación. Ser productivo para motivar, irradiar positividad en los estudiantes para que ellos también comiencen a actuar de forma creativa. La creatividad concede la libertad necesaria para abrir la mente a otros caminos que lleven al mismo objetivo. Ser creativo también permite ser capaz de encontrar el equilibrio entre una enseñanza que siga lo prescrito y aquella que permita ser al alumno él mismo, expresar sus necesidades y ser partícipe del proceso.

Entonces, ¿podría ser positivo seguir otros caminos más alejados de lo que otros han planificado y pensado? Se ha desarrollado una forma divergente de enseñanza en la que, en cierta medida, es el aprendiente quien controla el proceso, esto se conoce como *aprendizaje guiado por el estudiante* (Renzulli 2021: 10) y sigue los métodos inductivos. Uno de los objetivos principales de este método, y por lo tanto de nuestra propuesta, es la de crear un buen ambiente en el aula, pues si desde el comienzo no se genera comodidad, el proceso se verá dificultado y la tensión se extenderá. Claramente, esta sensación es posible que esté presente durante las primeras sesiones, pero será trabajo del equipo docente el alejar poco a poco ese ambiente incómodo y extraño.

Lo que se pretende es que el aula sea un lugar seguro, un lugar al que los estudiantes *quieran* ir y no sientan que *tienen* que ir. Como docentes, tenemos que pensar que, en algunas ocasiones, las aulas pueden convertirse en el cobijo de alumnos que de puertas para fuera no encuentran su lugar y, sin embargo, de puertas para adentro son capaces de ser ellos mismos. Así mismo, un aula puede ser el lugar idóneo para el crecimiento personal, gracias a la interacción con los demás, a la interacción con personas de muchos países diferentes que tienen como meta aprender, en nuestro caso, el español como lengua extranjera, esto puede empujar a los estudiantes a querer conocer, y si conocen al otro, este a su vez querrá conocer al de enfrente, por lo que de esta manera se obligan a conocerse a sí mismos.

¿Y cómo afecta el método inductivo en el aula y en el alumno? Con el método inductivo guiado por el estudiante los docentes se centran en el tiempo presente, en lo que el estudiante necesita en un momento determinado, por lo que este verá lo que ocurre en el aula como una prolongación de lo que ocurrirá una vez salga de esta, es decir: verá que aprende por algo y para algo. Encontramos en este tipo de aprendizaje, por un lado, el concepto de *aprendizaje de alto nivel* (Renzulli 2021: 22-24), y algunos de los puntos que el autor cita y nos interesan son, entre otros, la idea de que cada estudiante es diferente, por lo que será necesario actuar de acuerdo con las capacidades, intereses y preferencias de cada uno, por esta razón, el docente tendrá que saber distinguir entre qué es relevante y qué. La teoría deberá poder servir para la resolución de determinados problemas, pero también esta debe ser flexible y adaptable a otros que puedan plantearse. Así mismo, una vez que se haya encontrado una solución, el estudiante tendrá que saber argumentar y explicar las decisiones que ha tomado. Al mismo tiempo, tendrán que valorar el trabajo y el esfuerzo del resto de compañeros, pues, como señalamos, el ambiente en el aula será de cooperación en busca siempre del bien común.

Por otro lado, encontramos el concepto de *problema del mundo real* (Renzulli 2021: 22-24), es decir, la aplicación de los conocimientos y habilidades en problemas reales. Estos serán resueltos, principalmente, por los estudiantes, pero será el docente quien los plantee, siempre dejando claro su carácter abierto, pues no existe una única posibilidad de respuesta. De la misma forma, es importante, como ya hemos apuntado,

que el estudiante sienta que estudia para lograr algo, y si a eso le añadimos la posibilidad de realizar una tarea dirigida a un público —sus compañeros, el docente, amigos, estudiantes de otras clases, etc.—, les motivará a realizar la tarea con un esmero e implicación mayores.

Con el aprendizaje inductivo se busca que el estudiante se ponga en el papel de otra persona: un profesor, escritor, actor, etc., para lograr las habilidades creativas y conocimientos necesarios que les lleven a soluciones, buscando un compromiso con la tarea, pues tendrán que ser ellos mismos quienes se encarguen de la planificación y gestión del tiempo, de la toma de decisiones y autoevaluación. Este compromiso debería generar en ellos confianza y un sentimiento de logro.

Para este proyecto, nosotros proponemos que, con las actividades que presentaremos en el tercer capítulo analizadas y que añadiremos en el anexo, los estudiantes se pongan en el papel de un traductor, pero tendremos siempre en cuenta que no esperamos una traducción profesional, sino una traducción que les sirva para *comunicar*.

2.4. La creatividad en la enseñanza

A lo largo de los epígrafes anteriores, hemos mencionado muchas veces esta palabra: creatividad, pero hasta ahora no habíamos profundizado en ella y en lo que supone dentro de la enseñanza-aprendizaje. A continuación, partiendo de la obra de Menchén Bellón (1998), vamos a introducir y desarrollar este concepto y su importancia.

La creatividad es una necesidad primaria que cuando no está presente genera insatisfacción. Gracias a ella se puede conseguir que los estudiantes vean la realidad que les rodea de una forma diferente, de una forma más pura. Pero la creatividad es una «aptitud que es necesario desarrollar [...] Ser creativo es la dimensión más propia para hacernos y rehacernos» (Menchén Bellón 1998:14).

Hacer y deshacer son acciones propias de una escuela para creadores, la cual se encargará de «acostumbrar al sujeto a asombrarse y a inventar soluciones nuevas» (Menchén Bellón 1998: 15) para los problemas que se le planteen durante el proceso. Ser creativo permite tener la mente activa y dispuesta a aceptar y afrontar los cambios con una actitud positiva, incluso como un reto para el crecimiento personal, pero, sobre

todo, permite desarrollar capacidades que se mantendrán en el tiempo, pues permiten ser actualizadas y renovadas.

Para traducir se necesita creatividad, pues en muchas ocasiones habrá que enfrentarse a ciertos aspectos de la lengua como, por ejemplo, los culturemas o situaciones de gran carga pragmática que cambian de una cultura y sociedad a otra, y todos ellos tendremos que adaptarlos a la lengua meta o quizá explicar, como docentes-traductores de L2 debemos «alcanzar nuevas maneras de percibir, sentir y actuar» (Menchén Bellón 1998: 18). El autor describe la creatividad como la suma e interacción entre: Imaginación, Originalidad y Expresión (IOE) y señala que esta puede moverse en tres vías diferentes:

Vía multisensorial: mediante la expresión de sus sensaciones, sentimientos y emociones.

Vía intelectual: mediante el uso de su intuición, imaginación y pensamiento.

Vía ecológica: mediante la identificación y descubrimiento de la naturaleza y la cultura de su entorno (Menchén Bellón 1998: 23-24).

La *vía intelectual*, creemos que es la más importante. Es un juego entre el pensamiento convergente y el pensamiento divergente, este último hace su aparición cuando el estudiante posee una información tan amplia, gracias al pensamiento convergente, que es capaz de encontrar nuevas soluciones. No obstante, el acto creativo comienza con la *intuición*. Como nadie es capaz de saber todo, esta cobra importancia, pues es entendida como una forma de percepción interior que nos lleva a contemplar con detenimiento. Es un lenguaje de imágenes, sentimientos y símbolos, ingredientes presentes en los primeros pasos del acto de traducción, que corresponden a la lectura del texto y lo que este nos evoca, pues «la intuición es una reflexión que facilita al sujeto nuevas significaciones de las cosas» (Menchén Bellón 1998: 27).

¿Qué es el pensamiento y qué relevancia tiene para la educación? El pensamiento es lo que nos permite pensar, pero ninguna persona nace sabiendo pensar, es, en cambio, una habilidad que «tendrá que ser una constante desde la infancia a la edad adulta» (Menchén Bellón 1998: 33). A pensar se aprende, pero para que la creatividad tenga su hueco en el pensamiento y en la enseñanza, como docentes tendremos que dejar de tener el foco puesto en el pasado, pues las ideas llevadas a la práctica van creando el futuro:

si queremos alumnos y alumnas capaces de pensar de forma crítica y creativa, debemos darles la oportunidad de aprender a pensar por sí mismos, algo que conseguirán si les ofrecemos el tiempo y el espacio para pensar en su propio pensamiento y en aquellos temas importantes que dan sentido a la vida (Menchén Bellón 1998: 34).

El pensamiento puede deshacer el mundo para luego, usando la imaginación, construirlo de nuevo, de esta forma es como podría verse la traducción: un acto de creación en sí mismo, pues, aunque se parta de una obra original, el que traduzca tendrá que servirse de la imaginación para crear otra obra paralela que cumpla las mismas funciones e intenciones, y al mismo tiempo sea natural. La imaginación, al igual que la intuición, es relevante en muchos procesos de la vida diaria, y en la enseñanza y aprendizaje de LE quizá más, tanto por parte del docente como del estudiante. A la hora de traducir tenemos que dividir, en cierta medida, nuestra atención en dos: por un lado, en la lengua que hay que traducir, y por otro, en la lengua de destino, y gracias a la imaginación podemos crear imágenes de dos tipos:

- a) Imagen reproductiva. Consiste en la evocación de imágenes de objetos ya conocidos.
- b) Imagen creadora. Representa un acontecimiento no percibido anteriormente, el cual se crea mediante asociaciones entre imágenes (Menchén Bellón 1998: 30).

Estos dos tipos de imágenes nos pueden recordar al proceso de traducción: primero, la lectura del TO, atendiendo a lo que nos evoca. Quizá ya con la primera lectura se pueda comenzar a crear asociaciones de significados entre el TO y el TM, pero con una segunda lectura o tercera, más detenida, iremos incluyendo y marcando las diferencias y dificultades que se encuentran entre ambos textos, será el momento en el que tengamos que crear nuevas imágenes que no existen en la lengua de destino o que, por el contrario, existen, pero cuyo significado no es el mismo.

La *vía ecológica* pone en contacto al estudiante con el entorno. Menchén Bellón (1998: 36) señala que el hombre se ha desarrollado en un ambiente en el que conviven el medio natural y el sociocultural. Es decir, la realidad en la que vive tendrá un papel importante, por esta razón, es necesario crear una realidad dentro del aula que incite al estudiante, pues solo así habrá oportunidad para que la creatividad fluya:

Si el sujeto se encuentra motivado por los estímulos que recibe de la realidad, bien aquellos que surgen de las fuentes naturales como aquellos que provienen de la cultura, hay posibilidades de que se produzca un hecho original (Menchén Bellón 1998: 37).

La cultura es un elemento a tener muy en cuenta cuando se traduce, porque los textos van dejando pequeñas huellas propias de una sociedad a la que caracterizan y suelen generar dificultades a la hora de traducir, en muchas ocasiones pasan desapercibidas, por lo que detectarlas supone un esfuerzo mayor por parte del estudiante. Sin embargo, la traducción es un acto que nunca tiene fin, pues siempre hay otra palabra, otra frase o expresión que se puede utilizar para traducir la misma idea, es aquí donde «la creatividad nos permite conocer nuestra propia realidad, así como crear nuevas posibilidades, en función de las interpretaciones que se haga de lo percibido» (Menchén Bellón 1998: 39).

La *vía multisensorial* estimula los sentidos y con ello cambia la forma de percibir el mundo y la realidad que rodea al estudiante. Al igual que ocurría con el pensamiento, los sentidos también han de educarse desde edades tempranas para que, gracias a ellos sean capaces de percibir y experimentar situaciones, sentimientos, sensaciones, etc. Todo esto es de gran utilidad a la hora de traducir pues, aunque nos enfrentemos a una serie de palabras escritas, estas representan multitud de sensaciones, emociones y vivencias que el traductor tendrá que entender y establecer conexiones con su realidad, por lo tanto, cuanto más conozca, más vívido será el producto final. En un aula de LE, la convivencia de diversas culturas en un mismo lugar es incentivo suficiente para que los estudiantes experimenten, conozcan y escuchen otras vidas, ideas y formas de pensar, así, de una manera inconsciente, van a enriquecer su pensamiento, su conocimiento del mundo y su capacidad pluricultural.

2.5. Un aula creativa

Los sistemas de hoy deberían aumentar los esfuerzos por encontrar docentes que no tengan miedo a innovar y a ser creativos, y la razón es que la educación también evoluciona de la mano de la sociedad, sino se adapta la educación, supondrá un retraso para cualquier proceso de aprendizaje. Es necesario que estos sistemas ofrezcan facilidades y medios a los docentes para renovar sus conocimientos. Esta renovación también debe darse en los currículos, de los cuales ya hemos hablado, pues «Un proyecto curricular no debe ser nunca una declaración de intenciones, sino un plan de trabajo que se establece se sigue, se orienta, se evalúa y se va perfeccionando continuamente» (Menchén Bellón 1998: 72).

Los objetivos generales de una programación creativa, señala Menchén Bellón (1998: 73), son: a) desarrollar la flexibilidad de pensamiento; b) estimular la originalidad de las ideas; y c) conseguir fluidez de expresión. Todos ellos son interesantes para el tema que nos concierne en este proyecto de traducción.

La *flexibilidad del pensamiento* es una capacidad que permite encontrar enfoques diferentes para hacer frente a una misma situación. Tener esta capacidad permite al estudiante «intuir soluciones, descubrir relaciones, inducir consecuencias y, por tanto, equivocarse, acción que debe aceptarse con naturalidad» (Menchén Bellón 1998: 74). La *fluidez de expresión* es la capacidad que permite generar una gran cantidad de ideas, preguntas, respuestas y soluciones para un problema (Menchén Bellón 1998: 77). La *originalidad de las ideas*, por su parte, es una capacidad que permite crear asociaciones y conexiones de aparente distancia, así como también permite ofrecer soluciones fuera de lo común. Es uno de los objetivos más complicados de conseguir, pero cuando se logra, el estudiante es capaz de tener su propio estilo que le ayudará a ser la persona que es de verdad. Este estudiante demostrará ser un inconformista e irá en busca de nuevas posibles respuestas (Menchén Bellón 1998: 76). Todo esto llevado al aula de LE es muy interesante porque si nos encontramos en un grupo multicultural, cada una de las culturas pueden tener una forma de pensar diferente y aportar muchas ideas que sirvan, por un lado, para enriquecer la clase y por otro, para aprender todos de todos.

Menchén Bellón (1998: 81) también habla de los objetivos específicos, y aunque estén pensados para estudiantes de entre 0 y 16 años, algunos sí que nos parecen interesantes y útiles para nuestro contexto. Estos objetivos buscan desarrollar los sentidos a través de la observación, la percepción y la sensibilidad, pero nosotros, aunque no busquemos ese desarrollo sensorial, pues nos movemos en un contexto más adulto, sí que necesitaremos estos tres elementos si queremos que nuestro alumnos logren actuar de forma creativa en las aulas.

Observar es un acto imprescindible para ver lo que nos rodea, para aprender. Se trata de poner la vista en algo determinado, centrarnos en ello y adquirir nueva información. No obstante, cuando observamos el mundo, solemos hacerlo de una forma plana, es decir, vemos aquello que nuestro conocimiento previo se espera, por esta razón «El profesor debe ofrecer al alumno un ambiente variado y sugestivo que le sirva para

incrementar el vocabulario y, a la vez, desarrollar la capacidad de admiración por el mundo circundante» (Menchén Bellón 1998: 83).

La percepción es «una actividad que el organismo realiza para extraer información [...] **una relación activa con el mundo**» (Menchén Bellón 1998: 50). La percepción se mueve alrededor de lo sensorial, es decir, a través de los sentidos, y también del contexto en el que se encuentra el individuo, es intencional y selectiva, y depende de cada individuo, por lo que, ante un mismo objeto, situación, señal, etc., la percepción será diferente. Es, pues, un proceso dentro del procesamiento de la información y su labor consiste en recoger y agrupar la información que rodea al individuo en unidades más simples para que le permita adquirir una noción de lo que está recibiendo.

A simple vista, se podría decir que la percepción permite más libertad, pero esto no es del todo cierto, porque cuando una persona percibe algo, lo hace desde un estereotipo dado por la cultura o sociedad en la que está integrado, por esta razón, es necesario trabajar la percepción para que la creatividad pueda hacer su entrada y permita que el estudiante se sitúe «dentro del ser en vez de mirarlo desde fuera» (Menchén Bellón 1998: 51). Gracias a la percepción, el estudiante puede llegar a conocer las cualidades de aquello que observa mientras hace uso de los sentidos, por lo que la percepción es el paso siguiente a la observación.

Entonces, ¿por qué es importante la percepción en la traducción? Cuando uno es capaz de percibir más allá, mejoramos la forma en la que establecemos relaciones y trabajamos nuestra capacidad de reflexión y velocidad de respuesta ante los estímulos, además de ganar autonomía. A la hora de traducir tenemos que cambiar nuestra forma de ver el mundo: en primer lugar, tenemos que comprender por qué aparece una determinada palabra, estructura, etc., en el TO; en segundo lugar, tenemos que regresar a la cultura meta, a veces la L1, otras la L2. Al tener que modificar nuestra visión del mundo, la percepción tendrá que estar abierta a otras posibilidades, a otros modos de interpretar términos, conceptos, etc., del texto que se traduce.

Ser sensible no es sinónimo de ser débil, sino que es una capacidad que permite al sujeto ser capaz de hacer uso de los sentidos y la percepción de una forma mucho más profunda y consciente. El estudiante que posea sensibilidad podrá encontrar problemas,

pero también solucionarlos. La sensibilidad permite experimentar sensaciones, sentimientos y emociones, ello abre las puertas a ser creativo: un escritor posee sensibilidad y es capaz de plasmarlo inventando personajes que, a su vez, tienen su propia vida, percepción y sensibilidad. Si no supiera sentirla no sería capaz de ponerse en la piel de personas ficticias —ni reales—. Esto mismo ocurre a la hora de traducir, pues los textos y sus tipos son infinitos, y puede que nos tengamos que enfrentar a la descripción de un personaje, de su forma de ser y sentir, tendremos que ponernos en su lugar, quizá hasta se conjugarían los tres elementos recién presentados: observamos a ese personaje, luego percibimos sus características y finalmente, nos metemos en él con la sensibilidad.

Como venimos diciendo a lo largo del trabajo, en los enfoques actuales se busca que el estudiante trabaje la autonomía, y una forma de entrenarse es mediante la iniciativa personal, que en muchas ocasiones se ve bloqueada por la educación misma, que no le permite el espacio para explorar por sí mismo. Para ello, Menchén Bellón (1998: 88) indica que la iniciativa se compone de tres elementos: espontaneidad, curiosidad y autonomía.

La *espontaneidad* es un acto natural que surge sin esfuerzo, pero que es el resultado de un trabajo previo que queda latente en la mente y, de alguna manera, en un momento determinado, despierta. Podría ser en traducción el momento en el que, tras un proceso de recopilación de información sobre el texto, surge el término, enunciado, etc., que uno estaba buscando, pero no surge de la información recogida, sino a partir de ella. La *curiosidad* es una capacidad que permite que el individuo se admire y extrañe al mismo tiempo, pero esto supone una insatisfacción y la necesidad de saber más, «Es la sed de buscar, el afán de preguntar y el deseo de probar una idea manipulándola de manera diferente» (Menchén Bellón 1998: 90). Así, cuando traducimos, tenemos que cuestionarnos muchos aspectos, no solo léxicos o gramáticos, sino también pragmáticos, tenemos que situarnos en el momento en el que el autor escribe el texto e intentar imaginar la intención y el verdadero sentido de sus palabras, por lo que hacerse preguntas y no estar conforme con la primera impresión es la decisión más acertada.

Finalmente, la *autonomía*, en lo que desemboca la iniciativa personal, se logra ejercitando el «análisis, síntesis, pensamiento hipotético y divergente y búsqueda de alternativas innovadoras» (Menchén Bellón 1998: 93). A la hora de traducir, un estudiante autónomo demuestra ser capaz de emplear fuentes de información, herramientas y estrategias de resolución de problemas que él mismo ha desarrollado, y al mismo tiempo, es capaz de reflexionar y evaluar las decisiones que ha tomado para llegar, después, a conclusiones sobre los resultados obtenidos. Así mismo, es capaz de escuchar y aceptar las decisiones del resto de compañeros y llevar a cabo un debate e intercambio de opiniones para una retroalimentación.

Ya hemos hablado de la imaginación, pero ¿cómo estimularla? Según Menchén Bellón (1998: 96), necesitaremos fantasía, intuición y asociación. Sobre la *intuición* ya hemos hablado anteriormente, es vista como un proceso que permite observar con detenimiento, y es una percepción interior. La *fantasía*, en cambio, posee una relación directa con la imaginación, pues está dentro de ella, pero la primera es una capacidad que permite generar imágenes de cosas conocidas, combinarlas y relacionarlas para, al final, salir de lo que nos es cotidiano, alejándonos del mundo real. Para desarrollar una buena fantasía, el estudiante necesita gran cantidad de experiencias, vivencias y observaciones, de esta forma tendrá acceso a una mayor oportunidad de asociaciones, cada vez más espontáneas. Estas asociaciones dan la posibilidad al individuo de unir o combinar sus contenidos vivenciales, conforme a las leyes de la semejanza, contigüidad y contraste y, esta unión hace que se evoquen unos a otros, eso sí, estas relaciones no siguen un conjunto de reglas, sino principios de procesamiento de información (Menchén Bellón 1998: 101).

El autor aporta un modelo práctico creativo para estimular la creatividad, que se extiende a todas las disciplinas básicas de la enseñanza, entre las que se encuentran lengua e idiomas. Una de las mayores dificultades de los estudiantes, sea en su L1 como en su L2, es la expresión. La mayor parte de las veces no saben dar su opinión, expresar sus sentimientos o lo que han vivido. Por esta razón, las aulas deben tener un espacio para trabajar la reflexión y la comunicación, pues sin ellas no puede haber creatividad. Hablar y escribir deben ser dos acciones que se completen entre sí para despertar en el estudiante el deseo por expresarse en ambas formas de comunicación, pero también el

deseo por la lectura. ¿No son todas estas acciones propias del acto de traducir? Leemos antes, durante y después de traducir. Del mismo modo, escribimos durante todo el proceso, bien sea tomando notas, como corrigiendo o traduciendo propiamente. En cierta medida, también nos expresamos, pues, aunque tengamos que respetar el texto original, nosotros tomamos las decisiones de la nueva versión. Traducir es un acto, como ya hemos dicho, de creación, es individual, por lo que coloca al estudiante en el centro del proceso, lo convierte en constructor de su conocimiento.

Cuando uno se enfrenta a una LE, expresarse conlleva aún más dificultad, porque a ello le rodean otros elementos como la falta de vocabulario, fluidez, seguridad, etc. Muchas veces, el error viene del aprendizaje a través de explicaciones gramaticales complejas. El lenguaje es la forma natural que tiene el ser humano para comunicarse e intercambiar, por lo tanto, su realización no debe ser tan controlada, aunque sí guiada. Nadie puede preparar de antemano una conversación para cada posible situación que se pueda plantear en la vida diaria, por ello, la creatividad es fundamental. Del mismo modo, en un texto escrito pueden ocurrir infinitas situaciones, y no por el hecho de estar escrito la oralidad se deja de lado, pues en la literatura hay muchas tipologías textuales y dentro de ellas es posible encontrar representaciones de oralidad, como una conversación.

Traducir es la forma más sencilla y útil de poner en práctica todos los conocimientos de una lengua, ver diferencias y semejanzas, permite adentrarse de verdad en la vida del otro país y al mismo tiempo valorar la propia. Traducir también permite evaluar y ser evaluado y da pie a la reflexión sobre la toma de decisiones, es decir, proporciona un aprendizaje consciente, al tiempo que permite usar la creatividad, despierta el interés por la lectura, mejora la expresión escrita e incluso podría ser útil para la expresión oral, pues al ser un texto escrito, fácilmente se podría leer en alto y trabajar la entonación una vez traducido.

2.6. Estrategias del profesor

Ya hemos hablado del papel del docente como estratega, así como hemos también introducido el uso y utilidad de las estrategias, pero ¿qué son en realidad? Según Menchén Bellón (1998:163), permiten establecer el camino que debe seguir el docente para continuar la enseñanza, también dirigen, en cierta medida, la forma de

actuar en cada fase del proceso. Su ausencia demuestra debilidad, tanto en la institución como en el propio docente, por lo que no pueden estar ausentes, sería trabajar a ciegas. Gracias a las estrategias, el estudiante desarrolla creatividad que, a su vez, le permitirá desarrollar la habilidad de pensamiento, sensibilidad y actuación de una forma divergente. Las estrategias y la creatividad relajan el ambiente en el aula, lo hacen más real, cercano y humano, además de estimulante para todos los que participan.

El autor propone 15 estrategias que el profesor puede poner en marcha en el aula. Aunque estas estrategias no están pensadas para un aula de lenguas extranjeras, fácilmente se pueden llevar a nuestro contexto, al campo de la traducción pedagógica. En la siguiente tabla presentamos las estrategias y algunas de las tareas que el docente ha de realizar en el aula (Menchén Bellón 1998: 168-165):

Estrategias	Tareas del profesor
1. Humor	—Fomentar la risa, la diversión, la alegría y las bromas —Permitir las exageraciones, incongruencias, excentricidades, dentro de un clima distendido y de desinhibición. —Superar el miedo al ridículo.
2. Juego	—Crear un ambiente adecuado que predispone al juego. —Presentar el trabajo como un juego instructivo. —Fomentar la actividad lúdica.
3. Relajación	—Eliminar la tensión, la angustia o la ansiedad. —Transmitir tranquilidad, sosiego y serenidad.
4. Trabajo en equipo	—Procurar que la interacción entre los miembros de un grupo sea lo más estrecha y eficaz posible.

5. Analogías 6. Audición creativa 7. Escritura creativa 8. Lectura creativa 9. Búsqueda 10. Discrepancias	—Desarrollar actitudes de respeto, comprensión y participación. —Enseñar a colaborar y cooperar en tareas, tanto intragrupal como intergrupalmente. —Ayudar a los alumnos de forma flexible. —Crear símiles, alegorías y metáforas. —Buscar asociaciones lógicas de fenómenos dispares. —Comparar lo incomparable. —Enseñar a generar ideas escuchando. —Enseñar a desarrollar un juego mental que permita usar la información de lo que se escucha. —Enseñar la habilidad de comunicar ideas mediante la escritura. —Enseñar a generar ideas a través de la escritura. —Enseñar a desarrollar la habilidad mental para usar la información de lo que se lee. —Enseñar a generar ideas con la lectura. —Buscar cosas que han sido hechas antes. —Investigar sobre el estado actual de las cosas. —Interpretar las ideas de distintas formas.
---	---

11. Paradojas	—Proponer lo que no es conocido. —Crear ideas extrañas, opuestas a la opinión general.
12. Interdisciplinariedad	—Integrar los saberes e interrelacionar las áreas de conocimientos. —Globalizar la enseñanza en torno a las necesidades de los alumnos.
13. Preguntas provocativas	—Incitar la exploración del conocimiento. —Formular preguntas sorprendentes e incitantes.
14. Tolerancia	—Admitir la ambigüedad, la complejidad, la incertidumbre. —Respetar la libertad de los demás y escuchar sus criterios. —Pensar en la posición contraria y en la posibilidad de que tuviera una parte de razón.
15. Visualización	—Enseñar a expresar ideas en imágenes. —Enseñar a ilustrar experiencias, pensamientos, sentimientos.

Una vez que hemos presentado estas estrategias, vamos a analizar cómo podríamos implementarlas en un aula de LE a través de actividades de traducción. Estas estrategias, desde nuestro punto de vista, aunque se presenten por separado, no las concebimos como cada una de forma individual, sino que creemos que están interrelacionadas, pues muchas de ellas no pueden darse sin alguna otra o simplemente una puede ser la prolongación de otra.

Para traducir, sin duda, hay que leer. durante el proceso de traducción, pues en muchas ocasiones será necesario buscar términos o información para tener un contexto más amplio del tema sobre el que se va a trabajar, con el objetivo de no crear lagunas, para que no haya errores de comprensión o traducción. Y si todo va bien en el aula, el

docente habrá logrado despertar en el estudiante el deseo de *búsqueda*, consiguiendo que la lectura continúe una vez terminada la actividad. Esta búsqueda es otra de las estrategias del profesor y estará presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje — y de traducción como acabamos de ver—. La búsqueda podría situarse junto a las *preguntas provocativas*, pues los estudiantes sentirán —o al menos deberían— la necesidad de explorar y expandir lo que ya saben para aprender lo que aún no. Es una buena forma de mantener los conocimientos activos, evitando así que se olviden.

Las *discrepancias* se encuentran en nuestro día a día y son un continuo en las aulas, sobre todo si nos encontramos en un ambiente de LE, en un aula multicultural — aunque esto último no es un requisito—. Cada uno tiene unos gustos, ideas y pensamientos propios, pero estas «diferencias» es lo que enriquece las clases. Así pues, en traducción pueden darse discrepancias, muchas versiones para un mismo texto. Es aquí donde entra la *tolerancia*, aceptar que cada uno es libre de pensar lo que quiera y que sus ideas, soluciones y estrategias en el aula —y en la vida— han de ser escuchadas y respetadas. Así pues, los estudiantes tendrán que comportarse de forma respetuosa y tolerante ante estas discrepancias entre compañeros y los trabajos de traducción que propongan.

Escuchar y respetar es una tarea de todos hacia todos, y es una práctica esencial que podrá ayudar a que la cooperación, la interacción y el intercambio de ideas sea mucho más dinámico y fructífero. Diríamos que, todo lo que llevamos diciendo hasta ahora, podría enmarcarse en el *trabajo en equipo*, pues si no se da, el ambiente no será uno en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea cómodo en su totalidad; trabajar en equipo supone: respeto, interacción, participación y colaboración.

Introducir *analogías* despertará la imaginación que, a su vez, ayudará a la *visualización* y creación de imágenes mentales que reflejen experiencias o incluso deseos para el futuro. Ya hemos hablado anteriormente sobre la importancia de vivir, sentir y experimentar, todo ello ayudará al realismo, ayudará a la credibilidad, pero no solo de la traducción, sino también de la propia capacidad del estudiante, pues si logra sentirse satisfecho con el trabajo realizado, creará en sí mismo, en lo que ha logrado y en lo que podrá llegar a conseguir.

La imaginación, ya hemos señalado, forma parte de la creatividad, por esta razón, las estrategias de *audición, lectura y escritura creativas* tendrían un lugar entre las actividades de traducción, pues la imaginación necesita una mente abierta. Ya hemos dicho que para traducir hay que leer, pero también hay que aprender a escribir, a crear, a comunicar, y la lectura ayuda a aumentar el vocabulario, se aprenden estructuras gramaticales y otros aspectos ortográficos y de estilo. Todo esto se va introduciendo de forma inconsciente en la memoria para, en algún momento, poder ponerlo en práctica escribiendo. La audición también puede implementarse en actividades de traducción, pero un tipo de traducción diferente: en la interpretación.

En un aula de LE se podrían hacer actividades en las que un estudiante hablara en su lengua materna y otro interpretara en vivo lo que está diciendo, pero en la lengua extranjera, el resto de los compañeros tendrían que tener el papel de hablantes nativos de esa L2, de esta forma el intérprete tendrá que acudir a la creatividad para adaptar de forma rápida la L2 a la L1, y que los receptores reciban la misma información. La ventaja de realizar esto en un aula monocultural, como es el caso de nuestra propuesta, es que van a comprender el discurso que se debe interpretar, por lo que lo interpretado podrá emplearse, posteriormente, como herramienta de evaluación, comparación y repaso de léxico, gramática y pragmática, pero también de comprensión auditiva. Se podría incluso utilizar para comentar y ofrecer nuevas posibilidades, y transformarlo en un texto escrito para volver a traducirlo a la LM y comparar la versión oral con la nueva escrita.

El *humor* en el aula ayuda a crear un ambiente relajado y nos facilita el camino hacia una mayor aceptación del juego, sin llegar a infantilizar. El *juego* ha de ser entendido como una herramienta que rompe la dinámica normal de un aula, pero sin dejar de lado el aprendizaje —de lenguas en nuestro caso—. Jugando se trabaja en equipo, se busca, se llega a acuerdos, etc. Y por supuesto, se puede traducir el humor, de forma lúdica y relajada pues, como señalamos en el primer capítulo, no buscamos la traducción profesional.

Finalmente, nos quedaría añadir una última estrategia que ha de estar presente en todo momento y agrupa todas las estrategias anteriores: la *interdisciplinariedad*. El proceso de traducción necesita poner en marcha muchos conocimientos, habilidades y capacidades. Al traducir vamos a enfrentarnos a muchas tipologías textuales y, en este

ámbito de LE, los textos estarán adaptados a los estudiantes y a los objetivos del currículo, así como a las necesidades y preferencias de los alumnos.

Implementar la traducción en las aulas de lenguas extranjeras es beneficioso, pues el docente tiene la libertad de escoger los textos que se van a trabajar, tiene la libertad y la posibilidad de manipular los textos a su antojo, siempre en beneficio de la clase, de sus estudiantes. Todo enunciado realizado puede ser objeto de traducción, por lo que las actividades cotidianas pueden transformarse en un cuento, un microrrelato, un poema o incluso una columna periodística. Así mismo, estos enunciados pueden pasar de ser un mero conjunto de frases planas a ser un discurso realizado por un pirata que no sabe pronunciar bien la letra erre, una carta de amor en la que has de experimentar en tu piel lo que siente y quiere transmitir el emisor o incluso una receta de cocina que hay que adaptar a un público determinado.

Las posibilidades son infinitas, así como las soluciones que puede haber para cada texto. Todas las versiones podrán ser válidas si el estudiante es capaz de reflexionar y defender sus decisiones, pero también ha de ser capaz de aceptar que el resto de los compañeros pueden tener la misma razón que él. En definitiva, traducir en el aula de lenguas extranjeras puede llevarnos a situaciones de todo tipo, pueden llevarnos a mundos inventados, pueden transformar la realidad y nuestra visión de lo que nos rodea, despierta en nosotros la posibilidad de ser todo, de expresarnos, de crecer como ser humano, de aprender nuestros límites y de ser capaces de ir más allá de ellos para lograr conocer a los que nos rodean y a nosotros mismos.

Con la traducción podemos vivir vidas que en el mundo real sería imposible, podemos transformarnos no solo en un traductor, sino también en un presidente, un robot o incluso en un perro que habla, podremos ser actores y directores de nuestra película que es la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En un aula —o escuela— creativa, el docente dejará de ver la enseñanza como una obligación y el estudiante dejará de sentirse obligado a estar ahí.

CAPÍTULO III

3.EL ACTO DE TRADUCCIÓN EN EL AULA DE ELE: PROPUESTA Y ANÁLISIS DE ACTIVIDADES

A continuación, proponemos una serie de justificaciones del empleo de la traducción realizadas como parte de la tarea del profesor, pues un docente debe preparar los materiales y trabajarlos antes de llevarlos al aula para asegurarse de que se pueden realizar o si, por el contrario, necesitan ser modificados. Así mismo, es una forma de poder adelantarse a las respuestas de los estudiantes y a las dudas que puedan tener, lo que puede agilizar el desarrollo de la clase.

La unidad didáctica que corresponde a este análisis se encuentra en el anexo. Con ella buscamos implementar la traducción como una herramienta más en el aula de ELE, por medio de actividades amenas y entretenidas. No vamos a presentar actividades en las que prime el aprendizaje de aspectos gramaticales, pues en esta unidad queremos centrarnos en la carga cultural y pragmática presentes en los antropónimos, canciones y fraseología. Con ello no se busca que los estudiantes lleguen a las mismas conclusiones que el profesorado ni que lleven a cabo un análisis tan profundo como el que ofrecemos.

Creemos que, mediante la traducción, la pragmática da mucho juego en el aula. Aunque, sin duda, la gramática va a ser necesaria a la hora de redactar o hacer propiamente una traducción, no obstante, debido a la cercanía entre el español y el portugués, esta última no resulta tan complicada como si, por ejemplo, estuviéramos hablando del español y el alemán.

En esta unidad didáctica, invitamos a nuestros estudiantes a que se metan en el papel de un traductor que, a su vez, debe introducirse en un mundo de fantasía, historia y piratas traduciendo sus canciones, jergas y apodos, pero también les invitamos a que investiguen sobre el tratamiento de los antropónimos de la realeza. Así mismo, proponemos al final una actividad más lúdica en la que los estudiantes practicarán la interpretación en vivo. Con estas actividades, recordamos, no pretendemos convertir la clase de español en una clase de traducción, sino que estas actividades están pensadas para hacerse de forma aislada cuando al docente le parezca más conveniente.

3.1. La pragmática en la cultura

- Las historias tienen un gran poder.
- Todas las historias nacen de una semilla de verdad (...). Aportan conocimiento a partir de la simbolización.

(Shannon 2023: 567)

En el acto comunicativo, entran en escena muchos elementos que pueden suponer un problema para los aprendientes, en este caso, la competencia pragmática.

La pragmática es una disciplina que estudia la relación del lenguaje con sus hablantes. En el proceso de aprendizaje nos percatamos de que, en ocasiones, cuando mantenemos una conversación no comprendemos a nuestros interlocutores o bien no nos entienden a nosotros. Esto puede deberse a factores lingüísticos, como un error gramatical, una pronunciación incorrecta, pero también puede deberse a un error que remite a aspectos extralingüísticos como, por ejemplo, el tratamiento social, la cortesía, los saludos, etc. Estos aspectos se abordan desde la pragmática, y es muy importante que, como docentes, enseñemos a los estudiantes a desenvolverse en situaciones en las que la buena adecuación pragmática pueda practicarse. Con ella, se pueden poner a prueba todos los conocimientos lingüísticos y culturales, y se demuestra al mismo tiempo la capacidad de adaptación de estos a las situaciones comunicativas, para lo cual, los estudiantes, tendrán que hacer uso de sus estrategias y habilidades, desarrolladas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, aunque en los nuevos enfoques los protagonistas sean los estudiantes y el papel de los docentes sea observar e intervenir cuando sea necesario, hay que tener en cuenta que su papel en los primeros momentos del aprendizaje es esencial, por lo que su tarea comenzará teniendo una posición de importancia en el proceso e irá disminuyendo a medida que los estudiantes sean capaces de trabajar de forma autónoma. Esto es fundamental para que comprendan las situaciones y sobre todo es importante que el docente las contextualice, de lo contrario, podrían darse errores de comprensión. La pragmática tiene un papel destacado en el enfoque comunicativo, por lo que las actividades que se planteen deberían enfocarse en el acto comunicativo, en la puesta en escena de una situación donde lo lingüístico es el personaje secundario y la pragmática la protagonista.

¿Por qué tiene tanta importancia la pragmática en la comunicación y, por ende, en la enseñanza? Escandell Vidal señala que

Se entiende por *pragmática* el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell Vidal 1996: 14).

Como podemos ver, por un lado, la lengua no es un simple conjunto de normas y enunciados. La lengua es nuestro día a día, forma parte de nosotros, la manejamos, la adaptamos a nuestros intereses. La pragmática estudia las situaciones comunicativas, asociadas a un empleo de la lengua diferente —lengua técnica, literaria, académica, oral, escrita, etc.—, y también atiende a las intenciones comunicativas —qué pretende el emisor/receptor—. También se puede obtener información sobre el emisor y el receptor —usuario de lengua—, por ejemplo, podemos conocer los rasgos característicos de su escritura, qué variedad dialectal emplea, etc.

Si entramos en el campo de la traducción, es cierto que dos términos pueden traducirse cuando existe un equivalente directo entre lenguas, pero habría que cuestionarse qué hay detrás de ese término, habría que preguntarse si ambos comparten toda la información lingüística y extralingüística o si, por el contrario, difieren en algún punto. Debemos recordar que no se traduce de lengua a lengua, sino de un texto a otro texto, de un enunciado a otro. En este sentido señala García Benito que

La conexión entre lengua y cultura se percibe, por lo tanto, como claramente indispensable, porque, en realidad, cuando existen diferencias culturales, el mensaje que emitimos puede interpretarse de forma muy diferente a nuestras intenciones, a pesar de ser “correcto” desde el punto de vista lingüístico (García Benito, 2009: 494).

En un aula de lengua extranjera es importante enseñar correctamente a los estudiantes, por un lado, los actos de habla indirectos —que se pueden presentar por escrito, como en traducción—, pues de su correcta o errónea comprensión, la imagen de los usuarios implicados puede verse dañada. Los estudiantes podrían cometer errores a la hora de enfrentarse a situaciones en las que tengan que hacer una petición, mostrar deseo, disculparse, etc. Este tipo de habla puede suponer mucha dificultad porque lo que se emite no coincide con lo que en verdad se pretende transmitir, y esto cambia entre las diversas lenguas, en ocasiones las diferencias son mínimas, pero en otras la

distancia es mucho mayor. Por otro lado, son interesantes en este contexto de enseñanza y traducción, las connotaciones, los elementos propios de una cultura, la ironía, el humor, etc., son aspectos que hay que saber extraer del texto general y tratarlos de forma individual para luego poder adaptarlos de nuevo a la lengua meta e insertarlos en el nuevo texto. Teniendo en cuenta que puede darse el caso de que el aula no sea monocultural, todos estos aspectos van a variar mucho de un país a otro y también lo hará la forma en que se ven y se reciben.

En nuestro contexto, en el que pretendemos unir la traducción con la docencia de lenguas extranjeras, se espera que los estudiantes lleguen a aumentar su conocimiento lingüístico y extralingüístico en ambas lenguas —L1 Y L2—. No se pretende, como apuntamos en el primer capítulo, que los estudiantes sean profesionales, sino que sean capaces de desarrollar estrategias que les servirán para el futuro y para seguir formándose como estudiantes de lengua. Si bien, la traducción requiere, como acabamos de apuntar, un conocimiento amplio y, además, el papel del traductor es la base para la buena comprensión del TM, a priori, la traducción puede parecer una herramienta complicada de incorporar, pero la mecánica de la clase de lengua extranjera que incorpora la traducción busca simplemente cambiar la forma de enseñar. Pretende trabajar en equipo una serie de actividades, en parte controladas, pues el docente tendrá que facilitar cierta información sobre el proceso de traducción, pero que al final, serán los estudiantes los que tomen las decisiones, por lo que dejará de ser una actividad controlada y se transformará en una actividad de muy alta implicación.

La pragmática sirve a la traducción en la medida en que permite decidir cómo adecuar el TM a la situación comunicativa. La cultura y la lengua son dos caras de una misma moneda, se complementan, porque «cuando [alguien] conseguía comprender una palabra, esta siempre le llevaba a entender algo sobre la historia [...] o su cultura» (F. Kuang 2024: 58).
3.1.1. Los nombres propios

Un nombre no tiene ninguna importancia por
sí mismo. Lo importante es lo que haces
con él.

(Abercrombie 2021: 611)

A la hora de traducir un texto, en ocasiones tenemos que enfrentarnos a nombres propios. En un primer momento, se podría pensar que estos no deberían suponer mucha dificultad, pero lo cierto es que su tratamiento es un aspecto bastante complicado en la

traducción. Virgilio Moya (1993: 235) señala que, hoy, los nombres propios ni se adaptan ni se traducen, simplemente se transfieren de una lengua a otra manteniendo la forma original, a no ser que, expone, estos estén escritos en una lengua que no comparte el alfabeto romano, en este caso, sí que será necesario transliterarlos para poder adaptarlos a la fonética de la lengua meta.

Sin embargo, por un lado, expone que existen algunas excepciones en las que sí se adaptan los nombres propios, tales como, el tratamiento de figuras importantes como el papa o títulos nobiliarios y reales (Moya 1993: 235). Así mismo, introduce en este grupo los llamados *epónimos*, nombres propios que han pasado a ser comunes, por ejemplo, muchas patologías reciben el nombre de su inventor o descubridor. Este tipo de nombres pueden presentar una gran carga cultural que el receptor de la nueva lengua no tiene por qué conocer, en estos casos será necesario traducir, indica el autor, ofreciendo el sentido del nombre para que se comprenda y para no perder las connotaciones (Moya 1993: 237).

Por otro lado, el autor habla sobre los nombres de ficción (Moya 1993: 237), cuyo tratamiento dependerá por completo de su carga semántica, por lo que no existe una regla fija a la que uno pueda atenerse para decidir si se adapta, se transcribe o se traduce. El autor señala que, en ocasiones, no solo hay que tener en cuenta la cultura meta, sino que también la cultura que da ambiente al texto original, siguiendo el ejemplo que él ofrece, no sería correcto traducir los nombres de rusos si la historia ocurre en un ambiente ruso y el propio receptor es consciente de ello. Por esta razón, en el texto meta, será necesario tratar los nombres de tal manera que no desentonen (Moya 1993: 238). De igual forma, añade que hay ciertos nombres cargados de significado (Moya 1993: 238), en los que integrar el aspecto extranjerizante dificultaría la comprensión, por lo que será necesario traducirlos a la lengua meta y luego, indica siguiendo a Peter Newmark (1992), se adaptarán a la fonética de la lengua original para que se integren en el ambiente, pero sin dejar de lado la lengua meta, de esta forma, no se pierden las connotaciones y el receptor es capaz, al mismo tiempo, de comprender el significado.

Teniendo todo esto en cuenta, la mejor forma de hacer que los estudiantes se encuentren con la dificultad que pueden suponer, proponemos emplear fragmentos de la trilogía *Crónicas da terra e do mar* (2014-2017) de la escritora portuguesa Sandra

Carvalho, pues es una saga en la que la historia de Portugal y la fantasía se entrelazan en una narración en la que, en ocasiones, no sabes qué es verdad y qué ficción.

Para una correcta traducción, los estudiantes tendrán que investigar para descubrir qué personajes son reales y cuáles no. Aquellos personajes que pertenezcan a la historia real de Portugal tendrán un tratamiento diferente frente a los de ficción, ya que, en ocasiones, la carga semántica será protagonista. Sobre esto último habrá que tener cuidado, pues, aunque el portugués y el español sean dos lenguas afines, quizá la mejor opción no sea dejar el nombre como en el original y necesite en cambio una adaptación a la lengua meta, para que así no se pierdan los matices y significados intencionados que se les da.

En los puntos siguientes vamos a presentar algunos antropónimos —de ficción y reales—interesantes, con los que los estudiantes tendrán que investigar y emplear estrategias creativas para su traducción. Y también vamos a proponer una traducción con su explicación, que es una de las tareas que tendrán que hacer los estudiantes una vez realicen la traducción: reflexionar y evaluar la toma de decisiones junto al resto de compañeros.

3.1.2. Antropónimos: apodos

Existen muchos tipos de nombres. Por un lado, tenemos un grupo de denominaciones que describen una realidad, como ciudades o países, nombres de personas o mascotas, pero, por otro lado, tenemos un grupo de nombres que también describen una realidad, pero mediante el uso de la ironía, el humor, etc., a estos los llamamos: apodos.

A la hora de enfrentarnos a este tipo de denominaciones, es importante comprender la carga semántica que llevan detrás, pues de lo contrario, no se podrá encontrar un equivalente en la otra lengua que permita al receptor meta obtener la misma información que el receptor original. Cuando llevemos este tipo de nombres al aula, como ya hemos apuntado, tenemos que facilitar a los estudiantes un contexto, no podemos presentar una tabla con apodos así sin más. Al escuchar el apodo de una persona, si no la conocemos de nada, tendemos a preguntar de dónde viene, qué significa y por qué se lo ha(n) puesto. Esto mismo es lo que pensarán los estudiantes si simplemente les damos una lista con nombres descontextualizados. Para que la actividad

sea más entretenida, vamos a facilitarles una serie de descripciones de algunos de los personajes piratas que aparecen en la historia.

¿Por qué utilizar apodos en el aula? Porque los apodos, por lo general, suelen ser irónicos y graciosos, lo que cumpliría con algunos de los puntos señalados por Menchén Bellón, sobre los que hablamos en el capítulo anterior: los estudiantes tendrían que investigar los significados que la autora ha querido darles, y como son bastante humorísticos, el ambiente en el aula será relajado, lo que podrá abrir las puertas a momentos de risa, una forma muy positiva de trabajar en el aula. Algunos apodos pretenden resaltar las habilidades del propio personaje, mientras que otros lo que buscan es centrar la atención en algunas características físicas o forma de ser.

Para la mayor parte de los apodos hemos seguido la *traducción lingüística completa* (González & Veiga 2003: 115), en la que cada uno de los términos que componen el nombre se traducen por separado, pero siempre manteniendo la misma estructura del original, esto siempre y cuando el apodo se componga de más de un término. Esto se puede observar, por ejemplo, en los nombres compuestos, si el original es así, la estructura de esta se traslada a la LM y ambos términos se traducen, siguiendo como ejemplo el tratamiento de «Order of Skybreakers», traducido como «Orden de los Rompedores del Cielo» del libro *El Camino de los Reyes* (Sanderson 2020).

Ahora vamos a comenzar con el análisis de las actividades que proponemos para nuestra clase de ELE.

A) ¡Al abordaje! I: Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

Esta primera actividad, los estudiantes van a trabajar la traducción inversa del portugués al español. En la primera parte, les entregaremos una breve descripción de algunos personajes de la historia, en portugués. Tendrán que leer los fragmentos de forma individual, posteriormente, en parejas o pequeños grupos, tendrán que traducir al español esas descripciones; una vez terminado, el docente les entregará una serie de apodos en portugués que tendrán que unir con las descripciones que han traducido. En la segunda parte, los estudiantes tendrán que traducir los apodos y, una vez terminado, se pondrán las respuestas en común y se les pedirá que las justifiquen. Con ello logramos

que hablen entre ellos y que lleguen a algún acuerdo, además de escuchar y respetar la opinión del resto de compañeros.

A continuación, presentamos algunos de los apodos con sus respectivas justificaciones de traducción. En esta primera parte, los apodos siguen una traducción en la que existe un equivalente directo en español.

Cachalote	Cachalote
Raposo	Raposo
Gavião	Gavilán
Manhoso	Astuto
Trinca-Espinhas	Espinhas
Meio-Palmo	Medio Palmo
Ratão	Rata
Guloso	Glotion
Polvo	Pulpo
Mijão	Meón
Gadelhas	Greñas
Cruzes	Cruces

Cachalote es la personificación del animal con el que comparte nombre. Algunas de las características físicas que tienen en común son: una frente amplia y hacia afuera, además de una la cabeza de gran tamaño. La composición corporal del personaje es tan grande que nadie se atreve a enfrentarse a él, lo mismo que ocurre con los cachalotes. En cuanto a la forma de ser y comportamientos, los cachalotes emiten un sonido característico cuyo uso aún desconocemos, nuestro *Cachalote* tiene una forma de hablar bastante especial, pues tiene algún tipo de enfermedad que lo convierte en una persona que se comporta como un niño pequeño a pesar de su gran tamaño. Tanto los cachalotes como nuestro personaje son seres sociales que se mueven y cooperan en grupo.

Raposo lo hemos dejado tal cual, pues la RAE señala que se emplea como término para generalizar una raza: el zorro, pero al mismo tiempo tiene un significado coloquial, pues se dice que alguien es un «raposo» cuando es «astuto». Otra de las razones para dejarlo igual es porque si lo traducíamos por «Zorro» sentíamos que estábamos haciendo un guiño a la imagen que todo el mundo tiene del personaje «El Zorro»: un

sombrero llamativo; sin embargo, la realidad de la historia es otra, pues *Raposo* no viste de negro, sino de rojo y el sombrero lleva plumas vistosas en una de sus alas. Por ello, opinamos que traducirlo de forma literal era lo más correcto para no alejarnos del original, teniendo en cuenta que en español existe un término con el mismo significado.

Gavião en español corresponde a *Gavilán*. Dentro de los rasgos físicos de estas aves, destacan sus plumas grises, como nuestro *Gavilán*, que tenía el pelo grisáceo. Dentro de sus comportamientos, destacan por ser unas aves muy observadoras y silenciosas. Nuestro personaje, de igual manera, siempre está en la cofa, callado, observando lo que ocurre en el barco y en el mar, y no aparta la mirada de la protagonista cuando sube al barco. Como ave que caza, *Gavilán* también es un maestro a la hora de atacar cuerpo a cuerpo, llega a convertirse en el entrenador de la protagonista.

Manhoso tiene un equivalente directo en español: «Mañoso», incluso el significado es el mismo. Se dice que alguien es «mañoso» cuando tiene la capacidad de ser hábil e ingenioso, tiene connotaciones positivas. Sin embargo, nuestro personaje es conocido como un hábil maestro del disfraz y el engaño, incluso logró engañar a las protagonistas disfrazándose de Raposo para confundirlas, por lo que hemos decidido centrarnos en esta habilidad, porque al buscar en el diccionario en línea *Priberam* y RAE y comparar las acepciones de en ambas lenguas, observamos, lo que comentamos en el punto de pragmática: aunque dos términos compartan significado, puede que en algún momento se separen. Descubrimos que para el término en portugués también existe el significado de «astuto» o «malicioso», lo que encajaría más con nuestro personaje, por ello lo hemos traducido como *Astuto*.

Trinca-Espinhas es la mascota del barco pirata, es un gato, que tradujimos como *Espinas*. En un primer momento habíamos empleado el término «trinca», pues el verbo «trincar» también significa «robar», y creemos que esta es la acepción coloquial que más se emplea, sin embargo, la primera entrada de la RAE es la del significado de «desmenuzar», que también coincide con el portugués. Pero más allá de esto, en portugués se dice que alguien es un «trinca-espinhas» cuando es una persona muy alta y delgada, tanto que los huesos casi le atraviesan la piel. Si seguíamos ese significado coloquial, tendríamos que haber buscado otro término equivalente y más natural en español. Sin embargo, tras valorar esa traducción literal, decidimos descartarla y

traducirlo simplemente como *Espinas*. Al tratarse de un gato, creímos que este nombre no supondría la pérdida de la carga semántica, pues los gatos callejeros, como lo era este antes de llevarlo al barco, suelen comer los restos de pescado y lamer sus espinas, que según la RAE son «piezas óseas largas, delgadas y puntiagudas», igual que la composición corporal de este tipo de animales, de hecho, así es como se le describe en la obra. Al mismo tiempo, este nombre tiene otra connotación, pues una vez que el gato se quedó en el barco, empezó a engordar, por lo que su apodo es también una ironía, ahora es un gato gordo que sigue comiendo pescado y lamiendo las espinas.

Meio-Palmo lo hemos traducido como *Medio Palmo*. Su nombre describe su composición corporal, pues es un hombre adulto con la estatura de un niño de ocho años. Tanto en portugués como en español, alguno de los significados de la palabra «palmo» son «poco a poco» o «muy bajo», por lo que decidimos traducirlo de forma literal. Queremos añadir que la mayor parte de nombres/sustantivos compuestos en portugués, emplean guion para separar ambos términos, en español esto no ocurre, por lo que tendrán que estar atentos y adaptarlo a la ortografía española.

Ratão lo hemos traducido como *Rata*, pues si buscas la definición aparece como «Rato grande» (Priberam), y en español un ratón grande es una «rata». Su nombre describe, por un lado, su aspecto físico: posee dientes afilados que salen hacia fuera; y por otro, describe lo que puede hacer con ellos: roer cuerdas muy gruesas, por ejemplo.

Guloso lo traducimos por *Glotón*, pues es un personaje que siempre tiene hambre y no puede dejar de comer. «Glotón» es un término que se emplea en español para referirse a una persona que come mucho o con ansia, y como en el TO no se especifica si le gustaban solo los dulces, para poder traducirlo como «Goloso» —pues es la primera acepción de la RAE—, o si simplemente le gusta comer, decidimos emplear este término general.

Pólvo es un término que si no se conoce puede dar lugar a una traducción errónea, pues es un falso amigo: en español se traduce como *Pulpo*. Los pulpos se caracterizan por tener una cabeza redondeada y lisa, así como por ser una de las especies marinas más inteligentes y hábiles, además de ser capaces de camuflarse. Así es como se presenta a nuestro personaje, una persona que posee una cabeza rapada, completamente lisa y tatuada, quizá esto tenga relación con la capacidad de camuflaje;

y también destaca por su habilidad para ser eficiente en las tareas que le encomiendan, así como la agilidad a la hora de moverse por el barco con libertad, incluso es capaz de estar de pie sobre la amurada sin perder el equilibrio, como si tuviera tentáculos.

Mijão viene del verbo «*mijar*» que en español corresponde con el verbo «*mear*» un término mal sonante, pero que nosotros empleamos para traducir el apodo como *Meón*, porque como ya hemos dicho, las palabras mal sonantes, insultos, chistes e ironías son una constante en la vida de los piratas. Se dice que alguien es un «*meón*» cuando orina de continuo, y eso es lo que hace nuestro personaje: orina en cualquier sitio cuando le entran las ganas.

Gadelhas significa lo mismo que en español «*greñas*»: tener el pelo, o una porción de este despeinado y enredado, por ello decidimos traducirlo como *Greñas*. La razón es que este personaje se caracteriza por ser un chico joven que no deja de gastar bromas, y la imagen que nosotros nos formamos es la de un chico despreocupado, que no deja de correr por todos lados y que lo último en lo que va a preocuparse es en peinarse.

Cruzes lo traducimos como *Cruces*. En esta ocasión, su nombre no refleja ni su aspecto físico ni su comportamiento o capacidades, sino que se trata de una especie de metáfora, pues este personaje es el pirata más anciano del barco y el único cura a bordo. Su apodo creemos que también tiene algo de irónico, pues, aunque se sepa de memoria las Sagradas Escrituras, así como el hecho de haber sido criado en un convento, ahora es un pirata y en ningún momento sale con una cruz, sino con un puñal.

A continuación, presentamos un grupo de apodos que ha sido necesario naturalizar debido a las connotaciones que presentan. Esta estrategia consiste en eliminar los términos del texto origen, en nuestro caso en portugués, que sean desconocidos para el receptor o cuya traducción pueda generar un término poco usado, y buscar un equivalente en la lengua meta, en nuestro caso el español, que el receptor pueda entender o que se adapte más a la lengua de llegada.

Melga	Cotilla
Bicudo	Loro
Ranhoso	Mocarro
Fedor	Tufo
Rochedo	Roca

Melga lo traducimos por *Cotilla*. Sin embargo, tomar esta decisión fue complicado. En primer lugar, buscamos el significado de «melga» en portugués, y encontramos que era un término empleado exclusivamente para referirse a las hembras de los mosquitos, que son las que pican en esta especie de insectos. Cuando leímos el pasaje donde aparecía descrito, a este personaje lo caracterizaron como una persona que siempre se mete donde no le llaman. En español tenemos diferentes términos para referirnos a alguien así, como «entrometido», sin embargo, necesitábamos un término más coloquial y nos acordamos de «mezucón» un término de salamanca que en un español neutro sería «metijón», pero al no ser una palabra muy común, decidimos traducirlo como *Cotilla*, hemos perdido la metáfora, la «comparación» con un insecto, pero se sigue manteniendo el significado.

Bicudo significa en español «picudo» o «puntiagudo», y viene del término «bico» que significa «pico». La traducción de este nombre estuvo condicionada por lo que se decía de él en la descripción, de hecho, desde el comienzo nuestra primera opción fue traducirlo por «picudo», incluso nos planteamos emplear «pico». Sin embargo, el problema fue que en la descripción se decía que era una persona incapaz de estarse callada, y como en algún otro pasaje, como en el anterior, perdimos parte del original, decidimos añadir una frase hecha junto al apodo a modo de compensación —frase que usaremos en otra actividad—, y jugar así un poco con este nombre y el mundo de los piratas: el pico de un pájaro es puntiagudo, y uno de los animales que caracterizan al pirata en el mundo imaginario es el loro, ave que emite muchos sonidos sin parar, de hecho no es extraño escuchar a la gente decir frases como «¡Cállate, loro!», por esta razón le hemos cambiado el nombre a este personaje por *Loro*.

Ranhoso viene de la palabra «ranho» que significa «moco», y por consiguiente «mocososo». En un primer momento lo habíamos traducido como «Mocarro», pero al tratarse de un término poco usado, lo cambiamos por este último adjetivo más común.

Teniendo en cuenta que se le describe como una persona que siempre se deja los mocos colgando de la nariz, decidimos traducirlo por Mocososo, cuya primera acepción en la RAE es «que tiene mocos».

Fedor se traduce en español como «hedor», pero en la descripción de este personaje se explica que su apodo viene de las «ventosidades» que deja escapar a cada paso que da, y el mal olor que deja detrás. Por ello creemos que una forma más coloquial sería lo correcto, pues en momentos así, lo último que pretende una persona es hablar cortés, mucho menos entre piratas, por ello se nos ocurrió traducirlo por *Tufo*.

Rochedo, literalmente, podría traducirse como «roquedo», sin embargo, no es un término que en español parezca muy «de piratas», es por ello por lo que decidimos traducirlo como *Roca*, ya que se le describe como un hombre enorme de piel oscura, dotado de músculos voluminosos que asusta con solo mirarlo; las rocas pueden ser de muchos tamaños y colores, además, en muchas ocasiones ya se ha empleado este término como el nombre de personajes, tanto en el cine como en literatura, para aquellos personajes que poseen un cuerpo muy grande y musculado; por ejemplo, en la obra de Sanderson (2020) que ya hemos presentado, el personaje de mismo nombre que el nuestro compartía aspecto físico.

B) ¡Al abordaje! II: Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

Finalmente, hay una serie de apodos de los cuales no se ofrece descripción en la historia, pero sí que se pueden hacer actividades en las que los estudiantes se vean empujados a crear, a cooperar y a conversar. En esta ocasión, los estudiantes no solo trabajarán con la traducción inversa del portugués al español, sino que también emplearán la traducción directa. Para ello, hemos pensado en dividir la clase en cinco grupos. Cada uno de ellos recibirá un apodo, para el cual tendrán que elaborar una descripción en portugués, esto será sencillo, pues en su lengua materna conocerán su significado connotativo. Sin embargo, no todo será tan fácil, pues ahora viene la parte en la que, de forma aleatoria, se van a repartir las descripciones entre los grupos para que hagan su traducción y ofrezcan un apodo en español. Una vez hecho todo esto, cada grupo leerá en alto su propuesta y el grupo que haya realizado el original tendrá que decidir si se adecúa a lo que ellos habían pensado.

Estos son los apodos y nuestra propuesta:

Tira-Dentes	Sacamuelas
Gingão	Gallito
Pinguço	Piripi
Chulé	Pinrel
Raspanete	Rapapolvo

Tira-Dentes encontramos que, en un portugués de Brasil informal, es otra forma de referirse a un dentista. Este término tiene su correspondiente en español, el problema quizá es que no pudimos separarlo, alejándonos un poco del original, sin embargo, la carga semántica sigue siendo la misma, al menos la que nosotros creemos que es: un personaje que deja sin dientes a su rival. Por esta razón decidimos traducirlo como *Sacamuelas*, empleando la *traducción lingüística completa* (González & Veiga, 2003, p. 115) y creando al mismo tiempo un nombre *compuesto transparente*, donde ambos elementos son reconocibles (Ladrón, 2018, p. 25), y los cuales no se alejan del original, pues se mantiene un verbo de acción y un sustantivo, ambos dentro del tema dental.

Gingão en un portugués informal puede tener dos significados: por un lado, puede referirse a una persona que se pavonea, y por otro, puede ser aquella que anda cojeando. Como carecíamos de contexto, nos decantamos por la primera opción, pues ya teníamos más apodos que hacían referencia a las piernas, y en un punto más adelante, en concreto en una canción, se hará referencia a una persona que se quedó coja. Por ello, para no alejarnos del contexto informal, así como para mantener la grafía lo más parecido posible, decidimos traducirlo como *Gallito*, pues cuando este tipo de personas caminan frente al resto suelen hacerlo mientras se pavonean, como si fueran superiores a ellos.

Pinguço es un término coloquial en portugués de Brasil para referirse a una persona que bebe mucho, y lo más parecido, tanto en significado como en grafía, que se nos ocurrió fue *Piripi*.

Chulé es un término informal que se emplea para hablar de unos pies que huelen muy mal o también para referirse a la suciedad que se encuentra entre los dedos de los

pies. En esta ocasión, sí que tuvimos que modificar el apodo; en un primer momento pensamos en el término «quesos», sin embargo, no le encontramos del todo la gracia, y la mejor opción que se nos ocurrió fue llamarlo *Pinrel*, nos hemos alejado de la grafía original, pero el significado y su connotación son las mismas en español.

Raspanete es un término que significa «bronca», «reprensión», «riña», etc., y en un primer momento este último término, «riña», fue nuestra opción, sin embargo, nos dimos cuenta de que estábamos reduciendo demasiado la palabra, por lo que al final lo eliminamos. Dedujimos que era un personaje que se dedicaba a discutir con todo el mundo, quizá era un pirata ya entrado en edad y hacía de «padre», llamando la atención del resto de tripulantes para que hicieran lo correcto; cuando se nos ocurrió que el personaje podía ser así de verdad, recordamos una palabra que nos permitiría mantener la longitud del apodo y parte de la grafía, así lo traducimos como *Rapapolvo*.

Como podemos observar, aunque se trate de una serie de nombres que aparecen en una historia de ficción, son nombres que forman parte del vocabulario diario de un usuario del español, por lo que realizando estas traducciones les estaremos acercando a unos términos coloquiales que, de otra manera, podrían entender, pero no comprender qué hay detrás, podrían enfrentarse a problemas pragmáticos y malentendidos. Con estas dos actividades hemos logrado que investiguen, se hagan preguntas, conversen con sus compañeros, practiquen expresión oral y escrita, empleen la creatividad y las estrategias para la solución de problemas y, sobre todo, habremos conseguido que trabajen de forma autónoma, pero cooperando.

3.1.3. Antropónimos: reales

En la introducción a este apartado, habíamos dicho que en la saga de Sandra Carvalho, realidad y ficción se dan la mano. Y por esta razón, hay que estar atento y averiguar qué personajes son reales y cuáles no. Si el lector conoce la historia de Portugal, no será muy complicado, pero es posible que nuestros estudiantes no conozcan a las figuras que aparecen en la narración, aunque procedan de países de habla portuguesa.

Teniendo en cuenta que el objetivo es que los estudiantes se metan en el papel del traductor, tendrán que investigar quiénes eran esos personajes, pero, sobre todo, antes de comenzar, como docentes, tenemos que explicarles que hay cierto tipo de

nombres que necesitan un tratamiento diferente, como apuntamos en la introducción del epígrafe.

A) ¡No me cuentes cuentos!: ¡Hay que mantener las formas!

A continuación, presentamos una tabla con algunos de los nombres más relevantes que aparecen en la trilogía. Al igual que en el punto anterior, vamos a presentar nuestra justificación sobre la toma de decisiones. El objetivo es entregar algunos fragmentos en portugués en los que aparezcan estos nombres para que, en parejas o en pequeños grupos, los estudiantes investiguen cómo se tratarían dichos antropónimos. Al final, cuando todos tengan sus versiones, se pondrán en común los resultados y se comentará cuál es la más adecuada y por qué.

(infante Dom) Henrique	(infante don) Enrique
(infante) Dom João el-rei Dom João	(infante) Juan rey Juan I
rainha Dona Leonor	reina Leonor de Aragón

A la hora de traducir el nombre de todos estos personajes tuvimos que emplear la técnica de adaptación, y tomamos como guía a Virgilio Moya (1993: 235) que apunta que «(...) los únicos casos en que los nombres propios se adaptan hoy en castellano: (...) [son] 2. Los nombres de reyes, reinas, príncipes, princesas, etc.»

Para nosotros, la adaptación no ha causado muchas dificultades, pero porque se trata de nuestra lengua materna, sin embargo, nuestros estudiantes portugueses o brasileños sí que tendrán algún problema. Algunos de los nombres tienen parte de este entre paréntesis, esto significa que en la historia han aparecido escritos de ambas formas.

Como se puede observar, *(infante Dom) Henrique* se escribe en español sin «h»; también es posible referirse a este como «Enrique de Portugal», pero si empleáramos esta forma, nos estaríamos alejando del original. En portugués también hemos observado, tras acudir a algunas fuentes, que se escribe con mayúscula inicial, sin embargo, en la obra, Sandra Carvalho decide escribir «infante» en minúscula. Nosotros hemos seguido la *Ortografía de la lengua española* (OLE), por lo que los títulos nobiliarios, o tratamientos de cortesía, como «don», que en el TO aparece con mayúscula inicial, han sido traducidos con minúscula. En el caso de este personaje, se le

hace referencia de formas muy diversas: *don Enrique*, *infante don Enrique* o simplemente *infante o Enrique*.

El (*infante*) *Dom João* sí que nos ha causado alguna dificultad. A este personaje también se le trata como así *el-rei Dom João*. En primer lugar, fue necesario tener en cuenta cómo es su denominación en español, y en segundo lugar tener presente la ortografía: en portugués aparecen los términos «rey» y «don» juntos, lo que, en español, según la norma, no es correcto. El tratamiento de este personaje como «rey» ha sido el que más hemos modificado, pues al final decidimos traducirlo como *rey Juan I de Portugal*, su denominación oficial en español, ello nos ha obligado a alejarnos del TO. Sin embargo, con su tratamiento como «infante» nos surgieron dificultades: en los casos en los que otros personajes o el propio narrador hacía referencia a este como *infante Dom João* teníamos que decidir si eliminar «don» o no, puesto que al emplear «don Juan», en un primer momento pensamos en el rey emérito Juan Carlos I, no obstante, tras valorarlo, decidimos traducirlo como *infante don Juan*, pues la posibilidad de emplear su tratamiento de rey no era posible, ya que estos pasajes se remontan a un tiempo donde aún gobernaba su padre, Pedro I de Portugal, además, la conclusión a la que nosotros llegamos sobre el rey Juan Carlos, no creemos que ocurra con los estudiantes, pues la historia de España no está tan presente en su vida como lo está en la nuestra.

La *rainha Dona Leonor* es la *reina Leonor de Aragón*, nombre acuñado en español. En la obra original, Sandra Carvalho elimina el distintivo «de Aragón», quizá con el objetivo de acercar a esa reina al lector portugués, pues no deja de tratarse de una mujer que reinó en Portugal, aun siendo castellana, y como nosotros pretendemos acercar a los estudiantes al español y a su cultura, pues lo mejor es adaptar el nombre con el distintivo.

Al igual que con el tratamiento de apodos, con esta actividad hemos logrado que los estudiantes se muevan de forma autónoma durante la investigación acerca del tratamiento de estos nombres. Al tratarse de una tarea en parejas o grupos, han tenido que trabajar en equipo y cooperar, pero también han puesto en práctica sus habilidades de toma de decisiones, pues en algunos casos, determinar un tratamiento u otro es complicado. Puede parecer una actividad aburrida, pero el estudiante se implica, habla

con sus compañeros, intercambian opiniones, practican vocabulario y gramática, y sin ser casi conscientes, acercan el texto en portugués al lector español.

3.1.4. Fraseología

En este apartado vamos a presentar algunas de las numerosas frases hechas que aparecen en la historia. La dificultad de traducir frases hechas es entender lo que hay detrás de las palabras que leemos, y es lo que los estudiantes tendrán que demostrar que han comprendido.

A) ¡Al abordaje! III: ¡Por las barbas de Neptuno! ¡Dilo de otro modo!

Nosotros proponemos una serie de fragmentos extraídos de la obra de Sandra Carvalho para que los estudiantes empleen todas las estrategias que poseen para encontrar la mejor expresión que traslade el significado. En esta ocasión, los textos estarán en español y ellos tendrán que proponer una traducción en portugués, su lengua materna, de este modo será más sencillo. Lo interesante de esta actividad es que los fragmentos sacados de la obra que les proponemos en español son una traducción que hemos realizado previamente del texto original en portugués, con alguna modificación, por lo que, una vez tengan las traducciones hechas, las comentaremos como hemos hecho hasta ahora, justificaremos las decisiones, y al final, mostraremos las expresiones que Sandra Carvalho había elegido, de esta manera, podremos ver que no existe una única traducción posible y que todas pueden transmitir lo mismo, aunque los enunciados sean diferentes.

Com o queixo pendido	Con la boca abierta
Por encanto	Por arte de magia
Com um frio na barriga	Con un nudo en el estómago
Reclamar por dá cá aquela palha	Quejarse más que una caja de pollos
Conhecer de cor	Saberse de memoria
Arriar o calhau	Soltar amarras
(Bicudo) era incapaz de estar calado	(Loro) era incapaz de tener el pico cerrado

Com o queixo pendido nos dio algunos problemas porque nosotros conocemos la expresión «ficar de queixo caído», que significa «decepcionarse», sin embargo, el contexto era que mercaderes extranjeros se acercaban al poblado a hacer negocios y

observaban cómo una niña noble y una sierva negra iban de la mano mientras reían, es decir, el significado es completamente lo contrario. En nuestra cabeza, la imagen era la de unos desconocidos que se quedaban con la boca abierta de la sorpresa y al mismo tiempo de la vergüenza. Cuando uno abre la boca, la mandíbula inferior queda, tal como se diría en portugués: «inclinada», «pendida», y eso fue lo que nos hizo traducir esta frase como *con la boca abierta*. Este trabajo de ponernos en la situación, e imaginarnos la escena, es una de las habilidades que esperamos que los estudiantes sean capaces de desarrollar, pues es muy importante entender la escena para saber qué es lo que el autor quería decir y lo que nosotros tenemos que transmitir en el nuevo texto que hagamos. Esto es mucho más importante si tenemos en cuenta que estarán realizando una traducción directa, y aunque el texto final tendrá que ser en su lengua materna, el texto original tienen que comprenderlo bien.

Por encanto es un falso amigo. «Encanto» se utiliza en «historias de encantar» o «príncipe encantado», que en español equivale a «cuento de hadas» y «príncipe azul». Sería una buena oportunidad para presentar este falso amigo: «encantar» significa que algo te gusta mucho, lo que en portugués corresponde con «adorar». En esta ocasión, hemos realizado una amplificación lingüística al traducirlo como *por arte de magia*, una expresión que se emplea en español cuando algo o alguien desaparece sin una explicación lógica. Además, con esta expresión mantenemos la connotación «mágica» del término en portugués, al mismo tiempo que mantenemos el contexto «mágico» de la historia. Los estudiantes tendrán que estar atentos e intentar no caer en un calco.

La expresión *com um frio na barriga* se utiliza cuando una persona se encuentra en una situación que le causa miedo y se siente en peligro. En un primer momento habíamos pensado en hacer una traducción literal, pero como lo que buscamos es que los estudiantes investiguen, creemos que lo indicado es ofrecer una frase hecha propia del español y equivalente. Así fue como se nos ocurrió traducirlo como *con un nudo en el estómago*, de esta forma mantenemos, por un lado, la zona del cuerpo, y al mismo tiempo no realizamos una traducción demasiado extensa, por otro, mantenemos el significado de la frase, pues esta sensación es causada por una situación que genera ansiedad, y la ansiedad puede ser causa del miedo.

Reclamar por dá cá aquela palha es una expresión que desconocíamos, y en un primer momento no buscamos un equivalente en español y lo traducimos como «quejarse por todo», pues esta frase forma parte de la descripción de Molesto, uno de los personajes de la historia. Sin embargo, ese mismo día, escuchamos a alguien decir «te quejas más que una caja de pollos», así que buscamos si existía esa frase de verdad, y vimos que sí, por lo que cambiamos nuestra traducción por esta expresión. De hecho, no está del todo fuera de contexto, porque en algunos pasajes se hablaba de las gallinas que se encontraban en el barco pirata, y el término *palha* podemos traducirlo como «heno» o «paja», que normalmente se encuentra donde hay animales domésticos, no obstante, esto no lo van a saber los estudiantes a no ser que se lo digamos o que hayan leído los libros. Con esta frase hecha podemos demostrar que el aprendizaje se puede dar en cualquier situación de la vida diaria y no solamente en las aulas de una escuela, por lo que se refuerza la importancia de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así mismo, también vemos que, aunque sea tu lengua materna, siempre es posible aprender algo nuevo, y para ello hemos tenido que investigar, que es lo que pretendemos con nuestras actividades.

Conhecer de cor es una frase que tampoco conocíamos, pero por el contexto, dedujimos que se trataba de *de memoria*. Aparece en el siguiente contexto: esta frase se encontraba escrita junto a «Sagradas Escrituras» y el personaje del que se hablaba era un cura, una persona que debe conocerlas a fondo. Al investigar sobre su procedencia, vimos que «de cor» no tenía nada que ver con «color» como creíamos en un primer momento, sino de «cor-cordis» en latín, «corazón». Sin embargo, traducir la expresión por «saber de corazón» no nos parecía adecuado, ya que «de corazón» en español se utiliza cuando una persona quiere demostrar que hace o dice algo con mucho cariño y sinceridad.

Arriar o calhau es un eufemismo empleado para «cagar». Esta expresión la dice de forma irónica uno de los personajes cuando le cuentan la historia del comandante Eiró que se libró de la muerte por meterse entre unos setos a «evacuar». Estuvimos buscando qué eufemismos había en español, y ninguno nos convencía, pues todos eran de una o dos palabras, así que decidimos tomarnos la libertad de crear uno, y barajamos dos opciones: la primera era «hundir la flota», de esta manera no nos alejábamos ni del

contexto general de la obra, la navegación, ni del contexto de la escena, los moros atacando el barco donde Eiró trabajaba; la segunda opción, la que utilizamos al final, era *soltar amarras*. Nos decantamos por esta última porque, por un lado, al igual que la anterior, seguía dentro del contexto de la navegación, y por otro, porque en español esta expresión también se utiliza cuando una persona logra deshacerse o alejarse de algo o algún lugar, o que simplemente quiere dejar ir, en este caso, el pobre Eiró tenía dolores de estómago y necesitaba «liberarse». Gracias a esta frase hecha, hemos tenido que emplear la imaginación y poner a prueba nuestra creatividad, además de tener que investigar en busca de eufemismos dentro de la fraseología española, del mismo modo, nuestros estudiantes tendrán que emplear todas las estrategias que tengan e incluso investigar si existen otros eufemismos en portugués que transmitan lo que la frase que nos hemos inventado, pues recordamos, el texto que nosotros entregamos está en español.

Finalmente, en el punto anterior habíamos adelantado que uno de los apodos tenía que ver con una frase hecha, y es la siguiente: *Bicudo era incapaz de estar calado*. Ya habíamos dicho que este nombre lo habíamos cambiado por completo, pues su traducción dependía de lo que venía después. En la versión original se puede observar que no hay ninguna frase hecha, sin embargo, nosotros decidimos añadirla porque nos parecía interesante para los estudiantes, pues es una frase hecha bastante común. No obstante, al mismo tiempo hemos tratado esta frase hecha como una compensación: si bien el nombre ya no es el mismo, perdiendo así el término «picudo» que corresponde con «bicudo», al añadir esta frase hecha, hemos podido mantener una palabra que tuviera algo que ver con el nombre del texto original, en este caso «picudo» es un adjetivo que viene de «pico», y los loros, como todas las aves, tienen uno. Sin embargo, lo hemos puesto aquí entre paréntesis porque no sabemos qué apodo pondrán los estudiantes.

La fraseología es una herramienta muy buena para practicar el conocimiento pragmático, al mismo tiempo que se aprende nuevo vocabulario y se aumentan los conocimientos culturales de las lenguas implicadas en la traducción. Traducir fraseología requiere mucha implicación y conocimiento de las lenguas con las que se trabajan, y como no esperamos que nuestros estudiantes ya vengán al aula con todo sabido, pues

lo que se pretende es que aprendan durante el curso, tampoco esperamos que sean capaces de lograr traducir todas las frases hechas, lo que nos importa es que, al final de la actividad hayan aprendido algo y que sean capaces de emplear alguna expresión en su día a día. Además, la ventaja que tiene la fraseología es que no son palabras sueltas, sino que se trata de estructuras ya formadas, por lo que también estarían practicando gramática de forma indirecta.

3.2. Canciones y poesía

Cada palabra es la poesía llevada a su extrema
concisión. Hasta la más mínima palabra tiene
poder poético.

(Vicente Piqueras 2022: 12)

Música. ¿Cuántas veces nos habremos enfrentado a actividades en las clases de L2 de rellenar huecos de canciones? La música es una herramienta muy poderosa, y no solo como herramienta para aprender lenguas extranjeras, sino también en el plano psicológico. Mientras que algunos estudiantes necesitan silencio absoluto para poder concentrarse y estudiar, otros muchos necesitan tener música de fondo. La música ayuda a producir dopamina, un neurotransmisor que permite reducir la ansiedad, lo que permite que el cerebro se relaje y con ello poder tener más concentración.

Escuchar una canción y rellenar los huecos con las palabras o expresiones que faltan, es útil para repasar el léxico y también para la comprensión auditiva, así como también se podrían trabajar, por un lado, aspectos culturales escondidos en la letra de la canción, y por el otro, los significados de las palabras, el denotativo y el connotativo.

No obstante, nosotros no proponemos rellenar huecos, no vamos a emplear canciones con música, sino más bien canciones que aparecen en el libro propuesto para las actividades anteriores, de ahí que este punto se titule *Canciones y poesía*: en el libro se presentan como canciones piratas, pero en realidad simplemente las podemos leer, a no ser que les pongamos un ritmo, por lo que, al final, podemos tratarlas como poemas.

En esta actividad, nuestros estudiantes tendrán que ponerse en el papel de compositores o poetas y sacar su lado más creativo. Los fragmentos de canciones que proponemos estarán en la lengua original, pues queremos que trabajen las estrategias que poseen en español. No buscamos una rima perfecta, sino que comprendan los

enunciados y sepan expresar en español lo mismo que en portugués, aunque para ello tengan que reformular por completo los versos, pues ello demostraría que poseen recursos suficientes. El modo de trabajo sería de nuevo en parejas o pequeños grupos. Todos trabajarán con el mismo fragmento a la vez para poner luego las traducciones en común y valorar las opciones que tenemos. Al igual que en las actividades anteriores, facilitaremos nuestra justificación de traducción.

A) ¡Al abordaje! IV: ¡Arrr, el barco! ¡Ahí vienen los poetas del mar!

A continuación, presentamos una canción en la que los estudiantes se enfrentarán al humor pirata. Es un fragmento lleno de frases hechas y términos coloquiales, por lo que la creatividad tendrá que hacer su entrada en escena. Los estudiantes se verán en la necesidad de emplear expresiones bastante toscas, además de tener que buscar una forma de traducir algunos términos que no existen en español. El fragmento se lo daremos mapeado para que lo trabajen en parejas o pequeños grupos.

O Guloso está maneta, giroflé, giroflá; (15)	Goloso ya no tiene mano, tralarí, tralará; (15)
O Guloso está maneta, giroflé, flé, flá. (14)	Goloso ya no tiene mano, tralarí, tri, tra. (14)
Não devia combater , giroflé, giroflá; (13)	Él no debía luchar , tralarí, tralará; (13)
Não devia combater, giroflé, flé, flá. (12)	Él no debía luchar, tralarí, tri, tra. (12)
Teimou e ficou perneta , giroflé, giroflá; (14)	Luchó y perdió la pierna , tralarí, tralará; (14)
Teimou e ficou perneta, giroflé, flé, flá. (13)	Luchó y perdió la pierna, tralarí, tri, tra. (13)
Se não te calas dou-te um murro , giroflé, giroflá. (16)	Cállate o te meto un leñazo , tralarí, tralará; (17)
Parto-te o focinho todo, giroflé, giroflá! (15)	¡Te dejo la napia sangrando , tralarí, tri, tra! (14)
Primeiro tens de me apanhar, giroflé, giroflá; (15)	Primero me tendrás que pillar, tralarí, tralará;(15)
Vens a mancar ou a coxear, giroflé, flé, flá? (14)	¿Vas a mancar o a cojear, tralarí, tri, tra? (14)

La primera dificultad que podrían tener es el tarareo al final de cada verso. Aquí podrían inventarse uno o buscar cómo se tararea en español y cómo se transcribe en los

textos. Al principio pensamos en dejarlo tal cual, pero al final decidimos adaptarlo al español. Para escoger qué tarareo emplear pensamos en lo que estaba ocurriendo en esa escena: en un ambiente de celebración, un personaje empieza a cantar una cantiga dedicada a un tal Goloso, que estaba delante, en la que se mete con él bromeando, por ello en nuestra mente nos imaginamos un canturreo infantil, propio de un niño correteando y dando saltos sin ningún orden mientras tararea *tralarí, tralará/tralarí, tri, tra*. Fue necesario adaptar la ortografía, pues mientras en portugués los monosílabos llevan tilde, en español no. Quizá suene un poco extraño, pues lo típico es escuchar sólo el *tralarí, tralará*, sin embargo, quisimos ceñirnos al texto original, si bien cambiamos la vocal que rimaba, su intención es la misma.

Los términos *maneta* y *perneta*, es quizá la parte que más problemas ha causado, pues son dos palabras que solo existen en portugués, y son términos informales. El primero correspondería con «manco» y el segundo con «cojo». Esto es algo que tendrían que investigar los estudiantes, y será interesante ver si todos coinciden en la traducción o no.

Con el primer término, de hecho, probamos a sustituirlo siguiendo una traducción literal, pero no quedaba bien, se perdía por el camino el matiz bromista y el número de sílabas, esto teniendo en cuenta que el artículo que acompaña al nombre nosotros no lo empleamos. Lo que hicimos fue traducir el significado de la palabra en portugués y en español, intentando mantener un término que hiciera referencia a lo que le pasaba al personaje, en este caso *mano*. Con el segundo término que sustituimos seguimos la misma estrategia: trasladar a la traducción el significado de la palabra.

Hubo tres verbos que cambiamos: *combater*, *teimou* y *vens*. El primero lo cambiamos por *luchar* porque quisimos añadir el pronombre *él* al comienzo para compensar haber eliminado el artículo que acompañaba a *Guloso*. Nos pareció que, de esta forma, recalcábamos de «quién» trataba la canción y «por qué». El segundo lo cambiamos por *luchó* porque si lo traducíamos como «insistió» nos quedaría una sílaba de más, no obstante, el sentido de la frase se ha mantenido y ha sido nuestra decisión mantener el número de sílabas, lo que podría no ocurrir con los estudiantes. El tercero lo cambiamos por *vas* pues emplear «venir» no nos convencía del todo, si hubiéramos empleado «vienes» las sílabas cambiarían, además de que al decir *vas* nos parecía que

quien cantaba la canción incitaba más a Goloso para que siguiera la canción, al ser un monosílabo sonaba más rotundo y directo, a la par de mantener ese tono bromista e irónico.

El resto de expresiones son más sencillas de traducir, pues simplemente pueden optar por una traducción prácticamente palabra por palabra con alguna modificación en el orden de los términos; no obstante, si se ven capaces, podrían intentar naturalizar el discurso y tomarse más libertad de creación, como hemos hecho nosotros.

Para terminar, tenemos los versos que serían la contestación del protagonista de la canción.

Se não te calas dou-te um murro , giroflé, giroflá. (16)	Cállate o te meto un leñazo , tralarí, tralará; (17)
Parto-te o focinho todo, giroflé, flé, flá! (15)	¡Te dejo la napia sangrando , tralarí, tri, tra! (14)

Como se observa, los hemos cambiado por completo. En estos dos versos teníamos que trasladar el enfado del personaje y su vocabulario tosco. Lo primero que modificamos del primer verso no fue el comienzo, sino la expresión *dou-te um murro*. «Murro» significa «puñetazo», «golpe», pero debido al contexto, estos términos no nos parecieron adecuados para transmitir lo que el personaje estaba sintiendo, por eso empleamos una frase bastante coloquial: *te meto un leñazo* manteniendo la letra final «-o» del original. Sin embargo, esto condicionó el comienzo del verso, que tuvimos que acortar, empleando el imperativo *cállate*, con el que pudimos trasladar la «advertencia» de la oración condicional del texto original. Lo mismo ocurrió con el verso siguiente, necesitábamos una expresión coloquial que mostrara enfado, por ello lo primero que pensamos fue cómo sustituir *focinho*, y al probar con «hocico» no logramos transmitir lo que queríamos, por lo que decidimos usar *napia*. Si a alguien le golpean o le «parten» la nariz, lo normal es que sangre, por ello decidimos sustituir *parto-te* por *te dejo [...]* *sangrando*, empleando este gerundio completábamos las sílabas que habíamos perdido al eliminar *todo*.

Finalmente, en el penúltimo verso, modificamos la perífrasis *tens de me apanhar*, cambiando el tiempo verbal en presente por el futuro *me tendrás que* y el verbo *apanhar* por *pillar*, porque si usábamos «apañar» teníamos una sílaba de más, además que en

español nos sonaba mejor, teniendo en cuenta el contexto: los piratas robaban, llevaban a cabo el «pillaje».

Las canciones o poemas son, como podemos ver, una actividad amena que despertará en los estudiantes creatividad, y si a ello le unimos la posibilidad de trabajar en equipo, el ambiente será mucho más relajado. Las ideas y las posibilidades son infinitas y todas pueden ser válidas con la correcta justificación. El humor de algunos de los fragmentos mejora el ambiente y la posibilidad de reír en el aula mejora sin duda el estado de ánimo y motiva a los estudiantes a implicarse más, quizá incluso crezca en ellos una sensación competitiva, pero no negativa, sino en la medida en que entre ellos mismos se motiven a encontrar la expresión más cómica o malsonante.

3.3. Traduciendo al oído

Murmurei as palabras [...] que eu despi da sua
literatura [...]. Continuou distante e
inatingível sem me deixar penetrar no seu
segredo.³

(De Mello Breyner 2019: 30)

En el primer epígrafe hablamos de algunas modalidades de traducción presentadas por Hurtado Albir (2001:69) y hasta ahora nos hemos centrado en la traducción escrita, pero en esta ocasión queríamos darle un poco de protagonismo a la interpretación, en concreto a lo que Hurtado denomina *susurrado* (Hurtado Albir 2001: 70-71).

La idea surgió precisamente del acto de contar un secreto al oído y de la idea de que, cuando a uno le dicen que es como un loro es porque habla mucho y no sabe callarse nada. Nos dimos cuenta de que esta modalidad de traducción se parecía a la dinámica del juego *El teléfono escacharrado*, por lo que nos pareció una gran idea juntar todo en una actividad lúdica y dinámica que siguiera con la temática pirata, para apartar un poco a los estudiantes de la zona de confort que es el papel.

³ (Traducción propia) Murmuré las palabras [...] que despojé de su literatura [...]. Continuó distante e inalcanzable sin dejarme penetrar en su secreto.

A) *El loro escacharrado* (versión grupal)

El objetivo principal es crear entre todos una historia de aventuras piratas en la que, a través de la interpretación, los estudiantes practiquen la comprensión oral en ambos idiomas.

El docente comenzará la partida diciendo una frase en español al oído del primer estudiante, iniciando así la historia. Este estudiante tendrá que traducir en ese momento al español la frase en el oído del siguiente participante y, además, añadir otra nueva en portugués. La dinámica será la misma hasta llegar al último estudiante que será el encargado de contar toda la historia y de añadir un final, ambas cosas las hará directamente en español. El objetivo es que, al final de la partida, se haya creado una narración sobre una leyenda pirata inventada.

B) *El loro escacharrado* (versión en grupos de trabajo)

Esta versión sigue la misma dinámica que la anterior, pero en este caso se divide la clase en varios grupos de trabajo y cada uno jugará una partida, obteniendo así varias historias diferentes. Se compone de dos partes diferentes: en la primera trabajarán la interpretación del portugués al español y en la segunda parte, la traducción inversa del español al portugués.

Cuando hayan terminado la primera parte correspondiente a la invención por grupos de la leyenda, en la segunda parte, escribirán la historia que hayan hecho en portugués y se la entregarán al docente para que la reparta al azar a otro grupo, que la traducirá al español. Una vez terminada la traducción, el docente las volverá a repartir al azar y un miembro de cada grupo leerá en alto el texto, para que cada equipo intente reconocer la suya. Para hacerlo más divertido, no se permite usar ni antropónimos ni topónimos, de esta manera será más complicado distinguir los diferentes textos y los estudiantes tendrán que estar más atentos.

Los objetivos de esta actividad serían trabajar la rapidez y fluidez de respuesta, practicar la interpretación en vivo, introducir el elemento lúdico sin apartar lo educativo, dejar paso a la creatividad de los estudiantes y abrir las puertas al humor, puesto que la gracia del juego del que sacamos la idea es que la última versión, por lo general, suele

ser bastante diferente de la original. Esto también es lo que puede darse en traducción, cuando no se traduce desde la L1 a la L2, sino de la L2 a la L3, L4, etc.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos hecho un recorrido histórico a través del viaje de la traducción como herramienta para la expansión del conocimiento y como método de enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos presentado cómo la traducción ha ido perdiendo su protagonismo hasta quedar apartada de los escenarios académicos. También hemos visto los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hasta la actualidad. Así mismo, hemos reflexionado sobre la figura docente y la del traductor para buscar aquellos aspectos que los diferencian, pero sobre todo aquellos que tienen en común, pues lo que pretendemos es implementar la traducción en las aulas como herramienta complementaria.

Así pues, recordamos los objetivos de nuestro trabajo:

- Defender argumentos a favor de la implementación de la traducción en las aulas de E/LE.
- Defender la necesidad de las escuelas por innovar, lo que permitiría
 - al docente formar parte del diseño de materiales y del currículo;
 - ver la creatividad como un aspecto importante, tanto para el desarrollo de materiales como para que los estudiantes actúen sin miedo en el aula y con más libertad.
- Defender que la traducción permite trabajar todas las competencias necesarias en una lengua y con ello
 - proponer actividades comunicativas y dinámicas;
 - introducir el humor en el aula;
 - permitir que los estudiantes usen su creatividad e imaginación.

Una vez terminado el trabajo, podemos decir que sí hemos cumplido los objetivos planteados. No obstante, queremos señalar que tendríamos que llevar al aula las actividades para saber si funcionan y si los objetivos son realistas. Así mismo, nos gustaría señalar que estas actividades, aunque estén pensadas para un grupo de portugués como lengua materna, la unidad didáctica puede adaptarse a otras e invitamos a intentarlo a todo aquel que lo desee, pues al final, cada docente es el escritor

del guion que los estudiantes van a representar, pero estos son los protagonistas de la obra, por lo que ellos irán adaptándolo a sus necesidades y capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, J. *Los héroes* (Trad. Sastre, R., 2012). Madrid: Alianza Editorial, 2021.
ISBN: 9788491810667
- ALCARAZO LÓPEZ, N. Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *redELE* [en línea]. 2014, n. 26 [fecha consulta 5 noviembre 24]. ISSN: 1571-4667. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/102021>
- AZENHA JUNIOR, J. O lugar da tradução na formação em letras: algumas reflexões. *Formação de Tradutores e Pesquisadores em Estudos da Tradução* [en línea]. 2006, Vol. 1(17). 157-184 [fecha de consulta 10 noviembre 2024]. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- BENJAMIN, W. La tarea del traductor. *Teorías de la traducción. Antología de textos*. En: D. LÓPEZ GARCÍA, coord. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997, pp. 335-347. Disponible en: https://www.academia.edu/6313787/Walter_Benjamin_La_tarea_del_traductor_traducci%C3%B3n_de_Hans_Christian_Hagedorn
- BOLAÑOS CUÉLLAR, S. Hacia una visión integradora de la traducción: propuesta del Modelo Traductológico Dinámico (MTC). *Forma y Función* [en línea]. 2004, n. 17, pp. 98-106 [consultado 27 noviembre 2024]. ISBN: 84-88255-88-8. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/issue/view/1682>
- BOLÍVAR BOTÍA, A. Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía* [en línea], La Rioja. 1992, Vol. 50(191), pp. 131-151 [fecha de consulta: 5 marzo 2025]. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23764915>
- CANALE, M. *Language and Communication*. Editado por JACK C. RICHARDS Y RICHARD W. SCHMIDT. EEUU: Routledge, 2013. ISBN: 978-0-582-55034-6
- CAPRARA, G. Andrea Camilleri en español: consideraciones sobre la (in)visibilidad del traductor. *TRANS: revista de traductología*. 2004, n. 8, pp. 41-52 [fecha de consulta 2 marzo 2025]. Disponible en: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=HId9yzYAAAAJ&citation_for_view=HId9yzYAAAAJ:u-x6o8ySG0sC
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. 1. Método directo. En el *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] [fecha de consulta 2 mayo 2025]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm
2. Conductismo. En el *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] [fecha de consulta 2 mayo 2025]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. 2001. [fecha de consulta 27 noviembre 2024].

- Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- DE ARRIBA, C. Introducción a la traducción pedagógica. *CORE* [en línea]. 1996, n. 8, pp. 269-284 [fecha de consulta 5 noviembre 2024]. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/61902194.pdf>
- DE MELLO BREYNER, A., S. Poesía. Oporto: Porto editora, 2019. ISBN: 9789723717013
- GARCÍA BENITO, A. B (a). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE. *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación* [en línea]. 2019, n. 21, pp. 197-234 [fecha de consulta 21 noviembre 2024]. DOI: <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.197-234>
- GARCÍA BENITO, A. B (b). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *Actas del IXI Congreso Internacional de ASELE* [en línea]. 2009, Vol. 1, pp. 43-506 [fecha de consulta: 22 febrero 2025]. ISBN: 978-84-7723-893-5. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- GARCÍA YEBRA, Valentín. Ideas sobre la traducción y problemas de la traducción literaria. *Persée* [en línea]. 1981, Vol. 1(12), pp. 1-13 [fecha de consulta 1 diciembre 2024]. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_1981_num_12_1_1046
- GARCÍA-MEDALL, J. La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación* [en línea]. 2001, n.3, pp.1-19 [fecha de consulta 5 noviembre 2024]. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083>
- GASCA JIMÉNEZ, L. Las posibilidades de la traducción pedagógica: la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada* [en línea]. 2017, n. 66 [fecha de consulta 20 noviembre 2024]. Disponible en: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/837/924>
- HERNÁNDEZ REINOSO, F., L. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* [en línea]. 2000, n. 11, pp. 141-153 [fecha de consulta 30 abril 2025]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/950>
- HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traducción*. Madrid: Cátedra, 2001. ISBN: 84-376-1941-6
- JIMÉNEZ MORALES, M^a I. y LÓPEZ ZAFRA, E. Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [en línea]. 2013, vol. 11, n. 1, pp. 75-98 [fecha de consulta 5 marzo 2025]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761004>
- KUANG, R.F. *Babel*. Madrid: Hidra, 2024. ISBN: 9788419266286
- MARTÍNEZ LIROLA, M. El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum* [en línea]. 2007, Vol. 7, pp. 31-43

- [fecha de consulta 21 febrero 2025]. ISSN: 1697-7467. Disponible es: <http://hdl.handle.net/10045/15764>
- MENCHÉN BELLÓN, F. *Descubrir la creatividad: Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998. ISBN: 84-368-1214-X
- MOISÉS ESTEBAN, G. Las ideas de Bruner: «de la revolución cognitiva» a la «revolución cultural». *Educere* [en línea]. 2009, Vol. 13, n. 44, pp. 235-241 [fecha de consulta 4 mayo 2025]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- MOYA, V. Nombres propios: su traducción. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* [en línea]. 19993, n. 12, pp. 233-247 [fecha de consulta 20 marzo 2025]. ISSN: 0212-4130. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91799>
- NEWMARK, P. *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra, 2010. ISBN: 9788437610917
- ODICINO, R. Traducción y creatividad en e proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* [en línea]. pp. 703-713 [fecha de consulta: 22 febrero 2025]. ISBN: 978-84-7723-893-5. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxv.htm
- PEGENAUTE, L. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos* [en línea]. 1996, n. 14, pp. 107-125 [fecha de consulta 20 noviembre 2024]. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/han17dle/10612/955>
- PINTADO GUTIÉRREZ, L. Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendeban* [en línea]. 2012, n. 23, pp. 321-353 [fecha de consulta 20 noviembre 2024]. DOI: <https://doi.org/10.30827/sendeban.v23i0.41>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: *Nunca lo hubiera dicho: los secretos bien guardados (o no tanto) de la lengua española*. Barcelona: Penguin Random House, 2022. ISBN: 978-84-306-2364-8
- RENZULLI, J. S. El papel del profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas jóvenes. *Revista Española de Pedagogía* [en línea]. 2021, Vol. 79(278), pp. 13-32 [fecha de consulta 25 febrero 2025]. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26975246>
- ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. *Revista Inventário* [en línea]. 2006 [fecha de consulta 21 noviembre 2024]. Disponible en: <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>
- RUCCI, M. Oralidad, cognición y lengua en traducción e interpretación [en línea]. *UnityFVG*, 1996 [fecha de consulta 30 abril 2025]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10077/8027>
- RUIZ-MORA, F., El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje [en línea]. *593 Digital Publisher CEIT* 2023, vol. 8(6-1) [fecha de consulta: 2 marzo 2025]. DOI: <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2255>
- SÁEZ DELGADO, A. El traductor como escritor. Palabras para agradecer el Premio Giovanni Pontiero. *Quaderns: revista de traducció*, [en línea]. 2008, Vol. 16, pp.

- 297-299 [fecha de consulta 10 marzo 2025]. Dipòst digital de documents de la UAB. Disponible en: <https://ddd.uab.cat>.
- SALCEDO IGLESIAS, F. E. Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Revista Didáctica y Educación* [en línea]. 2020, Vol. 3(3), pp. 17-28 [fecha de consulta 5 marzo 2025]. Disponible en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/96>
- SÁNCHEZ CUADRADO, A. *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica*. Universidad de Granada, 2016 [fecha de consulta 20 noviembre 2024]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/41765>
- SANDERSON, B. *El camino de los reyes*. Barcelona: Nova, 2020. ISBN: 9788466657662
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea]. 2008, Vol. 13(38), pp. 681-712 [fecha de consulta 16 marzo 2025]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003802.pdf>
- SHANNON, S. *El priorato del naranjo* (Trad. Rizzo, J., 2019). Barcelona: Roca Editorial de Libros, 2023. ISBN: 9788419498076
- STRATULAT, I. *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes* [en línea]. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Oviedo, 2013. [Fecha de consulta: 5 marzo 2025]. Disponible en: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/18332>
- TECCHIO, I. y BITTENCOURT M. A tradução no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *Revista Magistro* [en línea]. 2012, n. 2, pp. 152-165 [fecha de consulta 21 noviembre 2024]. Disponible en: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/issue/archive>
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. El papel del profesor en la innovación educativa: algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Revista Educar* [en línea]. Barcelona, 1995, n. 20, pp. 19-32 [fecha de consulta: 7 marzo 2025]. Disponible en: <https://educar.uab.cat/article/view/v19-tejada-3>
- VALERO GARCÉS, C. L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. *BABEL-AFIAL* [en línea]. 1996, n. 3-5, pp. 187-197 [fecha de consulta 22 noviembre 2024]. Disponible en: <https://revistas.uvigo.es/index.php/AFIAL/issue/view/211>
- VICENTE PIQUERAS, J. *Yo que tú: Manual de gramática y de poesía*. Logroño: Los Aciertos, 2022. ISBN: 9788412434583
- ZABALBESCOA TERRÁN, P. Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma* [en línea]. 1990, n. 2, pp. 75-86 [fecha de consulta 5 noviembre 2024]. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Sintagma/issue/view/4983>

ANEXO

Propuesta de actividades de traducción

«Crónicas de tierra y mar»

**Actividades de traducción
para despertar la
creatividad en el aula de ELE**



¡Al abordaje!

Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

El mundo pirata es un lugar fascinante, sin embargo, es un mundo en el que lo que hagas, cómo lo hagas, tu forma de ser y de comportarte, va a determinar el nombre por el que te conocerán.

A continuación el profesor va a entregarte una serie de descripciones. Sigue las instrucciones:

PRIMERA PARTE

1. Lee los textos de forma individual.
2. En parejas o pequeños grupos, traduce los textos al español.
3. Cuando estén listos, el profesor te entregará una lista con algunos apodos en portugués que tendrás que unir con cada descripción traducida.

SEGUNDA PARTE

1. Ahora que están todas las descripciones junto a un apodo, te toca traducirlos al español.

Ten en cuenta que los apodos pueden ser cómicos, despectivos (o no), por lo que no tengas miedo y deja volar tu imaginación.



¡Al abordaje!

Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

DESCRIPCIONES

Era lesto a executar as suas tarefas e careca

Não parava de comer

Um jovem desgrehado que não se cansava de pregar partidas sem ser notado

Sempre tinha o nariz a pingar

Não dava dois passos sem deixar escapar uma ventosidade nauseabunda

Visitava a latrina a cada volta da ampulheta

Era um excelente observador com os cabelos grisalhos e um grande combatente

Era um homem pequenino, «pormenor» que só lhe trazia vantagens

Era incapaz de estar calado

Era muito inteligente

Um sujeito enorme com pele escura e músculos avolumados, que metia medo só de olhar

Provara ser um mestre de disfarces e ardis

Tinha os dentes salientes e afiados, os quais facilmente roíam a mais grossa das cordas

Possuía um tamanho excecional, era muito sociável e tinha uma forma de falar especial

Alto e comprido, gordo como una barrica. Pelo acobreado

Sempre metia o nariz onde não era chamado

Baixo e magro, calmo e pacificador. Conhecia as Escrituras de cor e fora criado num convento, mas portava sempre uma faca e não um crucifixo



¡Al abordaje!

Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

LISTA DE APODOS I

Cachalote

Gadelhas

Raposo

Cruzes

Gavião

Melga

Manhoso

Bicudo

Trinca-Espinhas

Ranhoso

Meio-Palmo

Fedor

Ratão

Rochedo

Guloso

Polvo

Mijão



¡Al abordaje!

Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

AHORA ES TU TURNO

A continuación, el profesor te va a entregar un apodo en portugués. Sigue las siguientes instrucciones:

PRIMERA PARTE

1. **Elabora con tu grupo una descripción en portugués.**
2. **Una vez hecha, dásela al profesor para que se la entregue a otro grupo aleatorio. Tú recibirás otra.**
3. **Traduce el texto que te ha tocado y crea un apodo que encaje.**

SEGUNDA PARTE

1. **Lee en alto tu propuesta.**
2. **Identifica entre el resto de grupos cuál es la traducción de tu versión original.**
3. **Valora si se adecúa a lo que tenías pensado.**



¡Al abordaje!

Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

LISTA DE APODOS II

Tira-Dentes

Gingão

Pinguço

Chulé

Raspa mete



¡Al abordaje!

Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

APODO:

Escribe aquí la descripción en portugués



¡Al abordaje!

Dime cómo eres y te diré cómo te llamas

APODO:

Escribe aquí la traducción en español



¡Al abordaje!

¡Por las barbas de Neptuno! ¡Dilo de otro modo!

Nuestro día a día está lleno de frases hechas que utilizamos sin darnos cuenta. Cuando aprendemos una nueva lengua, introducir en nuestro vocabulario este tipo de expresiones puede costar bastante si simplemente las aprendemos de memoria.

Para que esto no te ocurra, a continuación vas a leer una serie de fragmentos en español en las que hay algunas frases marcadas. Sigue las siguientes instrucciones:

PRIMERA PARTE

1. Lee los textos.
2. Intenta comprender qué quiere decir la expresión.
3. Una vez tengas el significado, traduce el fragmento.

SEGUNDA PARTE

Cuando todos hayan terminado sus traducciones, pondremos las respuestas en común y valorar cuál es la más acertada y por qué.

En la última frase, tendrás que poner el apodo del personaje de la actividad anterior, que coincida con la descripción.

Recuerda: si no se te ocurre una frase hecha en portugués, siempre puedes traducir el significado!



¡Al abordaje!

¡Por las barbas de Neptuno! ¡Dilo de otro modo!

FRAGMENTOS

Entonces, fue como si la confusión que les rodeaba desapareciera por arte de magia y todo dejara de existir.

Comenzaron a reír cuando se enteraron de que su amigo se había librado de la muerte, porque no estaba bien del estómago y se había ido detrás de un arbusto a soltar amarras.

La heredera de Aguas Santas se quedó observando a su amiga, con un nudo en el estómago, nerviosa y asustada.

Sin embargo, los mercaderes las miraban con la boca abierta, asombrados por ver a una joven de piel blanca como la nieve, ostentando semejante intimidad con un «muchachote» de piel oscura.

Él se quejaba más que una caja de pollos cada vez que le ordenaban hacer algo.

¡Menuda sorpresa se llevó al descubrir que Cruces se sabía las Escrituras de memoria!

(Apodo) era incapaz de tener el pico cerrado, siempre tenía algo que contar.



¡Al abordaje!

¡Arrr, el barco! ¡Ahí vienen los poetas del mar!

Si hay algo que caracteriza a los piratas, además de su deseo por encontrar tesoros perdidos, es su afán por cantar las aventuras en alta mar.

Sin embargo, otra característica de los piratas es su forma de expresarse. Insultos, lenguaje soez, humor e ironía son los ingredientes necesarios para cantar como un pirata.

A continuación, vas ver una canción pirata en la que dos personajes discuten en verso. Con tu pareja o grupo de trabajo, lee el texto y deja que la creatividad fluya para traducir al español esta pequeña muestra del ritmo bucanero en alta mar.

O Guloso está maneta, giroflé, giroflá.
O Guloso está maneta, giroflé, flé, flá.
Não devia combater, giroflé, giroflá.
Não devia combater, giros le, flé, flá.
Teimou e ficou pernetá, giroflé, giroflá.
Teimou e ficou pernetá, giroflé, flé, flá.

Se não te calas dou-te um murro, giroflé, giroflá.
Parto-te o focinho todo, giroflé, flé, flá!

Primeiro tens de me apanhar, giroflé, giroflá.
Vens a mancar ou a coxear, giroflé, flé, flá?

Para facilitar el proceso, algunas expresiones y palabras complicadas ya están marcadas.

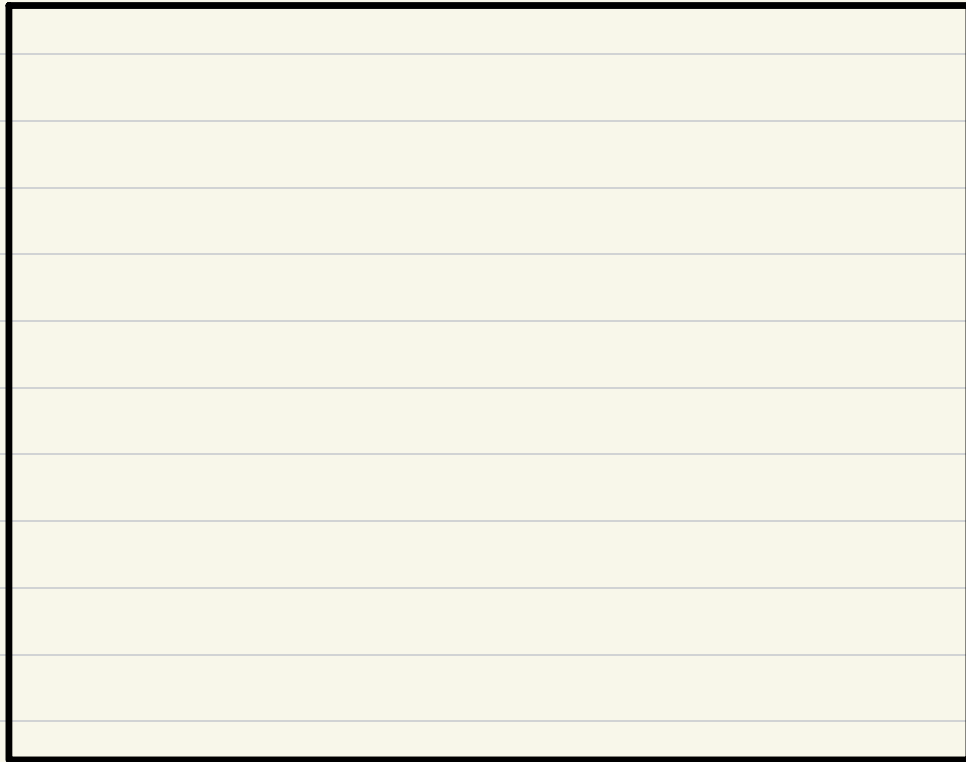
¿Recuerdas los apodos de la otra actividad? «Guloso» es uno de ellos, puedes usar tu propuesta aquí.



¡Al abordaje!

¡Arrr, el barco! ¡Ahí vienen los poetas del mar!

Escribe aquí tu versión en español



¡No me cuentes cuentos!

¡Hay que mantener las formas!

La fantasía nos permite viajar a lugares que siempre hemos querido visitar. También nos puede transportar a mundos inventados. Pero en cada historia de fantasía, siempre hay algo de verdad, siempre podemos encontrar algún vestigio del mundo real.

¿Te has planteado alguna vez cómo cambian los nombres de la realeza de un país a otro? Si nunca lo habías pensado, ha llegado el momento de que te pongas manos a la obra e investigues.

Vas a trabajar en parejas o en pequeños grupos. Sigue las siguientes instrucciones:

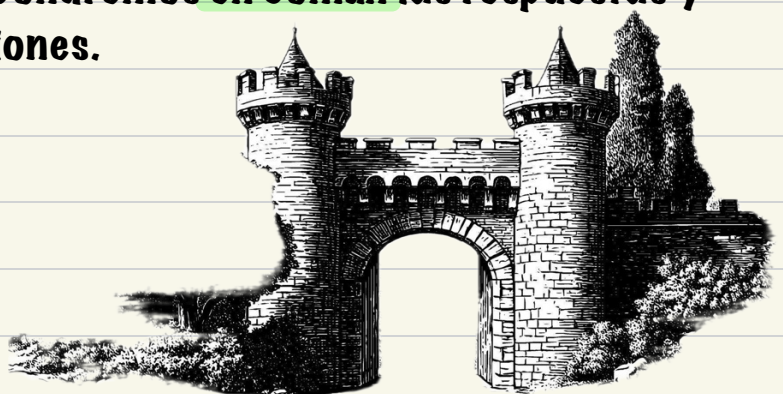
PRIMERA PARTE

1. Lee los fragmentos en portugués y subraya los nombres que creas que pertenecen a personajes de la realeza.
2. Busca en internet (o cualquier otra fuente de información) esos personajes y tradúcelos.

SEGUNDA PARTE

Cuando todos hayan terminado, pondremos en común las respuestas y cada equipo justificará sus decisiones.

RECUERDA: te enfrentas a nombres reales, por lo que el tratamiento será diferente.



¡No me cuentes cuentos!

¡Hay que mantener las formas!

FRAGMENTOS

Fora assim que Diogo, o corsário ao serviço das causas do infante Dom Henrique, se transformara.

Então, havia três anos, o infante Dom João sucumbira à morte no castelo.

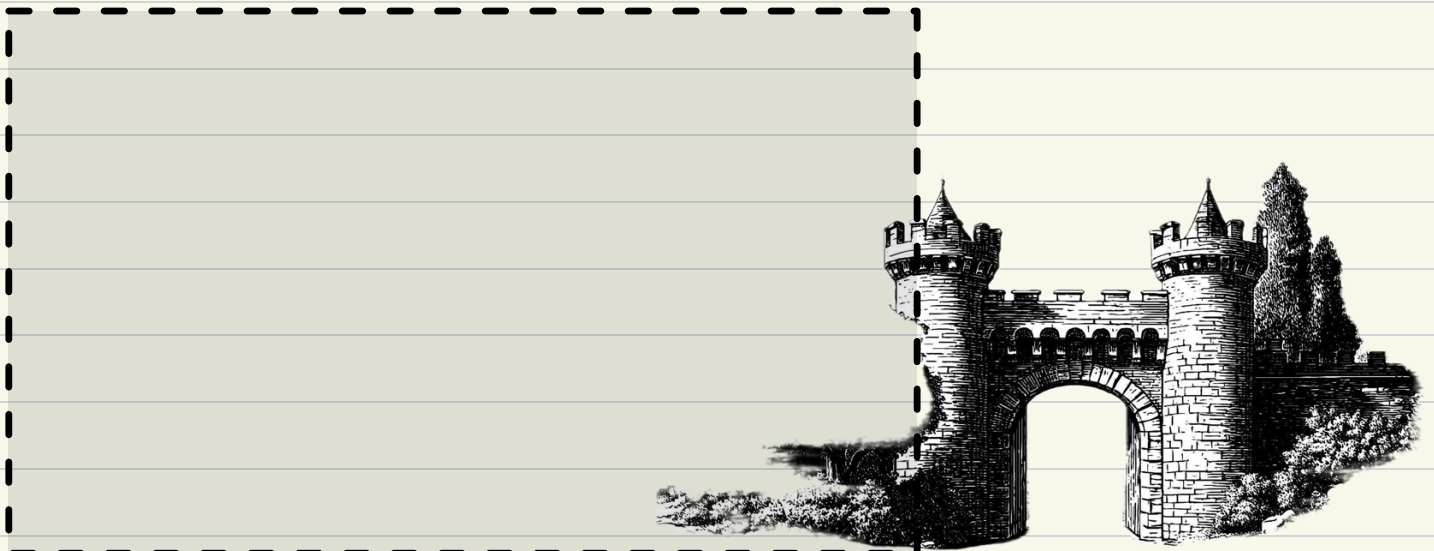
Estive afastado. Só regresssei porque Henrique me mandou chamar.

Dom Henrique erguera o queixo, enchera o peito e ripostará secamente.

Ele confrontara-o, firmando que o caso estava encerrado, pois el-rei Dom João já reconhecera a conquista.

Ele determinara a entrega de Ceuta para a regência da sua esposa, rainha Dona Leonor.

NOMBRES TRADUCIDOS



El loro escacharrado

¿Conoces el juego «el teléfono escacharrado»?

Consiste en **contar algo al oído a una persona para que esta se lo diga al oído de la siguiente**. La dinámica continúa hasta llegar al **último participante que dirá en alto el mensaje que le ha llegado**.

En esta ocasión no vamos a contar algo, sino que **vamos a traducir**. La dinámica será la siguiente:

1. **El docente inventará una frase con la que dará comienzo a una historia de aventura pirata**. Esta se la dirá a una persona.
2. **Ahora que ha escuchado la frase, tendrá que traducirla al oído de la siguiente persona y, además, tendrá que añadir otra frase más**.
3. **El siguiente participante hará lo mismo: traducirá lo que acaba de escuchar al oído del siguiente y añadirá una nueva frase**.
4. **Cuando sea el turno del último participante, este contará todo lo que ha escuchado en alto y añadirá un final en la lengua meta**.

español → portugués

Se comienza en español y cada nueva frase se dirá en portugués

